

Abschlussarbeit zur Erlangung des Akademischen Grades Bachelor of Arts Soziale Arbeit

Titel:

Gedenkstättenpädagogik als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der
Migrationsgesellschaft – welche Potenziale und Herausforderungen
bestehen für die akademische Ausbildung?

Verfasser*in: Anne-Marie Stark

6. Semester Soziale Arbeit

Sommersemester 2021

Hochschule Neubrandenburg

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung (SBE)

Erstprüfer*in: Prof.'in Dr.'in Júlia Wéber

Zweitprüfer*in: Prof. Dr. Claudia Steckelberg

URN-Nummer: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2020-0778-6

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Zentrale Definitionen	3
2.1 Sprachgebrauch in dieser Arbeit	3
2.2 Migrationsgesellschaft	4
2.3 Gedenkstättenpädagogik	7
3. Soziale Arbeit und Gedenkstättenpädagogik	11
3.1 Theoretische Einordnung	11
3.2 Berufsethik	14
3.3 Akademische Ausbildung	15
4. Nationalausgerichtete Gedenkstättenpädagogik	16
4.1 Deutsche Herkunft als Voraussetzung?	17
4.2 Othering im Kontext historisch-politischer Bildungsarbeit	19
5. Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft	23
5.1 Vielheit der Perspektiven	23
5.2 Multidirektionale Erinnerung	27
5.3 Pädagogik der Anerkennung	29
5.4 Reflexion – Die Weiterbildung „Verunsichernde Orte“	31
5.5 Bildungsmaterialien	32
6. Herausforderungen und Potenziale für die akademische Ausbildung	35
6.1 Herausforderungen	35
6.2 Potenziale	36
6.3 Akademische Angebote	40
6.4 Historisch-politische Bildungsarbeit im Studium an der Hochschule Neubrandenburg	41
7. Fazit und Ausblick	43
8. Quellenangaben	47

1. Einleitung

„Von Mölln bis nach Hanau: Erinnern heißt verändern“ – diesen Titel trägt die am 19. Februar 2021 veröffentlichte Denkschrift von Newroz Duman, Aktivistin der „Initiative 19. Februar Hanau“ und İbrahim Arslan, Aktivist und Überlebender der rassistischen Brandanschläge von Mölln 1992. In ihrem Text schreiben sie: der rassistische Terroranschlag in Hanau und die Gewaltanschläge in den 1990er Jahren in Deutschland stehen in einer Kontinuität mit der nationalsozialistischen Gewalt der 1930er und 1940er Jahre. Sie proklamieren: ohne Erinnern kein Verändern (Heinrich-Böll-Stiftung 2021).

Die Grundlage des Erinnerns, einer breiten Öffentlichkeit, sowie auch des Gedenkens, ist ein bestimmter Wissensstand der Geschehnisse. Was passierte - wann? und wo? Warum passierte es? Ohne Antworten auf diese und weitere Fragen kann kein ausreichender Bezug hergestellt werden. Diesen wichtigen Aufgaben der Weitergabe und Vermittlung von historischem Wissen und der Auseinandersetzung mit diesen in der Gegenwart, widmen sich Gedenkstätten der nationalsozialistischen Gewalt und Angebote der historisch-politischen Bildungsarbeit. Sie bieten Räume und Anlässe kritisch-reflexiv auf die heutige Gesellschaft zu blicken. In geschützter Atmosphäre können dazu Gespräche entstehen und geführt, gesellschaftliche und eigene Normen und Werte verhandelt und gebildet werden.

Dennoch scheint dieser kritische Arbeitsauftrag der Gedenkstätten in der Öffentlichkeit selten präsent. KZ-Gedenkstätten sollen laut Forderungen (auch präventiv) als Läuterungseinrichtungen für Menschen mit antisemitischen, rassistischen und rechtsextremen Weltbild fungieren. Verpflichtende Besuche von Gedenkstätten werden von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen gefordert. Beispielsweise forderte 2017 der Vorsitzende des Zentralrats der Juden, Josef Schuster, dass ein KZ-Gedenkstättenbesuch verpflichtend in Integrationskursen für migrierte Personen eingeführt werden sollte. Immer wieder melden sich Politiker*innen zu Wort, die einen Pflichtbesuch für Schüler*innen fordern. Das kann besonders nach antisemitischen, rassistischen und rechtsextremen Gewalttaten und Anschlägen beobachtet werden (vgl. Knigge 2019, S. 16). Der Historiker und Geschichtsdidaktiker Volkhard Knigge gibt jedoch zu bedenken, dass verordnete Gedenkstättenbesuche wirkungslos sind (ebd.).

Ich schreibe diese Arbeit aus einer privilegierten, weißen Sicht einer Bachelor-Studierenden der Sozialen Arbeit, die seit über einem Jahr in dem regionalgeschichtlich-gedenkstättenpädagogischen Projekt „zeitlupe“ in Neubrandenburg mitarbeitet. Innerhalb meines Studienprojekts (PR2-Projekt) habe ich ein Bildungsmaterial mit dem Titel „KZ-Außenlager Retzow-Rechlin. Spurensuche und Erinnerungen. Materialien für den

Unterricht“ entwickelt, welches an alle weiterführenden Schulen und einigen weiteren Bildungseinrichtungen im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern verteilt wurde. Durch diese Erfahrungen ergaben sich für mich viele Fragen und kritische Reflexionen zum Thema Gedenkstättenpädagogik und Migrationsgesellschaft, aber auch Gedanken über die Verbindung zur Sozialen Arbeit. Dieser innere Prozess wurde maßgeblich durch die gesellschaftlichen Diskurse in Deutschland über Zugehörigkeiten, Rassismus, Kolonialismus, Rechtspopulismus und Rechtsextremismus im ersten Corona-Pandemie-Jahr 2020 ausgelöst. Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet daher: **Gedenkstättenpädagogik als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft – welche Potenziale und Herausforderungen bestehen für die akademische Ausbildung?**

Das Ziel dieser Bachelorarbeit ist es, einen aktuellen Überblick über Forschungsstand und Diskurse innerhalb der Sozialen Arbeit und der Gedenkstättenpädagogik zur Thematik im deutschsprachigen Raum zu geben. Weiterhin sollen Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen für eine Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft skizziert werden. Zusammenfassend wird im letzten Teil der Arbeit diskutiert, welche Potentiale und welche Herausforderungen das Thema Gedenkstättenpädagogik zum Nationalsozialismus mit Bezug zur Migrationsgesellschaft in der akademischen Ausbildung der Sozialen Arbeit besitzt.

Eine fundierte wissenschaftliche Recherche von Fachliteratur aus der Sozialen Arbeit, Erziehungswissenschaft, Gedenkstättenpädagogik, Politik- und Migrationswissenschaft des deutschsprachigen Raums bildet die Grundlage dieser Arbeit. Darüber hinaus werden die Erkenntnisse aus der non mir besuchten Tagung „Geschichten in Bewegung – Geschichtskultureller Wandel, historisches Lernen und Erinnerung“ der Freien Universität Berlin und der Stiftung der Universität Hildesheim, sowie aus der Weiterbildung „Verunsichernde Orte – Selbstreflexive und diversitätsbewusste historisch-politische Bildung“ im März 2021 in diese Arbeit eingebunden.

Die Arbeit gliedert sich in sechs Abschnitte. Zuerst werden die grundlegenden Begriffe „Gedenkstättenpädagogik“ und „Migrationsgesellschaft“ definiert. Auch die verwendete Sprache der Arbeit wird kurz erklärt. Im zweiten Schritt werden Zusammenhänge zwischen Gedenkstättenpädagogik und Sozialer Arbeit aufgezeigt: das Handlungsfeld Gedenkstättenpädagogik wird innerhalb der Sozialen Arbeit verortet und theoretisch eingeordnet. Es folgt ein Problemaufriss über Gedenkstättenpädagogik in Bezug auf die Migrationsgesellschaft. Als Antwortmöglichkeiten werden anschließend in Kapitel 5 vier in der Fachwelt häufig rezipierte Ansätze zur zeitgemäßen Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft vorgestellt. Schließlich werden die Herausforderungen und

Potenziale in der akademischen Ausbildung von Sozialarbeitenden in Bezug auf das Thema „Auseinandersetzung und Vermittlung des Nationalsozialismus in der Migrationsgesellschaft“ diskutiert. Als praktisches Beispiel wird die Situation an der Hochschule Neubrandenburg aufgezeigt. Zuletzt wird ein Fazit gezogen und ein Ausblick gegeben.

2. Zentrale Definitionen

Was bedeutet Gedenkstättenpädagogik? Und was transportiert der Begriff „Migrationsgesellschaft“? In diesem folgenden Kapitel werden diese Fragen beantwortet. Zunächst jedoch folgen einführende Worte zur verwendeten Sprache und Wortwahl in dieser Arbeit.

2.1 Sprachgebrauch in dieser Arbeit

Anrufungen sind wirkmächtig. Diese Erkenntnis wurde spätestens durch Judith Butlers Werk „Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity“ (1990) deutlich. Daher wird es in dieser Arbeit angestrebt, eine diskriminierungssensible Sprache zu verwenden, die eine gendersensible Sprache miteinschließt. Wissenschaftliche Titel werden so verwendet, wie sie auf den öffentlichen Webseiten der jeweiligen Personen zu finden sind. Wie später noch zu lesen sein wird, ergeben sich immer wieder Situationen des „Andersmachens“ in Bildungskontexten. Dieses im Fachkontext „Othering“ („VerAnderung“), ausgearbeiteter Begriff von Gayatri C. Spivak) genannte Phänomen wird gestützt durch die Entwürfe von Selbst- und Fremdbildern, welche durch Kategorien wie „Wir und die Anderen“ im Sprachgebrauch deutlich werden. Die Mehrheitsgesellschaft definiert in nationalen Grenzen ein Selbstbild und schreibt Menschen außerhalb dieser Einteilung Fremdbezeichnungen zu. Für autochthone Deutsche existiert kein zusätzlicher Begriff. Hierzu können gerade in der nationalsozialistischen Vergangenheit viele Worte als Beispiele aufgezählt werden. Gottfried Kößler gibt zu bedenken, dass der Nazi-Begriff „Jude“ ein Verfolgungsgrund war und den Menschen übergestülpt wurde, unabhängig davon, ob sie sich selbst so wahrnahmen. Er empfiehlt daher die Wortwahl „als Juden Verfolgte“ (Kößler, Schmidt 2020, S. 218). Auch im heutigen Sprachgebrauch wird „Othering“ durch die Mehrheitsgesellschaft deutlich, wenn in der Berichterstattung über den rechtsextremen Terroranschlag in Hanau von „Fremdenfeindlichkeit“ und „Ausländerfeindlichkeit“ die Rede ist. Angehörige der ermordeten Menschen formulierten ihre Enttäuschung über diese Wortwahl: Sie und ihre Angehörigen sind in ihren Augen keine Fremden und Ausländer*innen, sondern Mitglieder der deutschen Gesellschaft (Jaff, Jabarine 11.02.2021). In dieser Arbeit hinterfrage ich etablierte Begriffe.

Selbstbezeichnungen kommen aus unterschiedlichen Communities, sie wirken ermächtigend und solidarisch. In dieser Arbeit verwende ich unter anderem die internationale Selbstbezeichnung „People of Color“ (PoC) für Menschen, die Rassismuserfahrungen haben (vgl. Amnesty International 28.02.2017). Wenn von Schwarzen und weißen Menschen die Rede ist, meine ich damit nicht, dass es diese Rasseneinteilung tatsächlich gibt, sondern benutze diese Adjektive, um gesellschaftliche Konstruktionen deutlich zu machen. „Schwarz ist kein neutrales Adjektiv zur Beschreibung einer Hautfarbe, sondern markiert eine historische, politische und soziale Identität, die als unterlegen konstruiert wurde, als eine Kategorie, die von der weißen Norm abweicht. Genau wie Schwarz ist auch weiß kein neutrales Merkmal, sondern eine als überlegen konstruierte Norm.“ (Roig 2021, S. 14). Schwarze Menschen ist eine Selbstbezeichnung und wird als Adjektiv großgeschrieben (Amnesty International 28.02.2017). Systematische, rassistische Strukturen sind fest in der deutschen Gesellschaft verankert und das auch unabhängig von der nationalsozialistischen Vergangenheit (vgl. Ogette 2020, S. 88). Dies drückt sich in der Sprache aus. „Rassismus ist ein Akt der (De-)Markierung. Ich bezeichne die Markierung als rassistisch und nicht etwa „rassisch“, weil es der mentale Akt der Markierung ist, der Rasse* entstehen lässt. Der mentale Akt des Markierens ist rassistisch. So ist in diesem Text nicht die Rede von Migrant*innen oder gar „Ausländer*innen“, sondern wird die Bezeichnung „rassistisch (oder migrantisch) markiert“ für alle Menschen verwendet, die von der Dominanzkultur rassistisch behandelt werden.“ (Tißberger 2020, S. 99). In dieser Arbeit werde ich auch diese Formulierung und weitere Begriffe verwenden, um die Vielheit der Möglichkeiten neben der etablierten Wortwahl aufzuzeigen.

Wie oben beschrieben, setzen sich nationalsozialistische Sprach-Kontinuitäten (für viele unbewusst) fort. Daher ist es im Sinne einer ganzheitlichen, kritischen Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte meiner Meinung nach wichtig, sich über diskriminierende Sprache weiterzubilden und einen sensiblen Sprachgebrauch zu etablieren. Dieser Aufgabe wird sich in dieser Arbeit gewidmet, wissend, dass die gewählten Formulierungen nicht die einzigen Möglichkeiten darstellen.

2.2 Migrationsgesellschaft

Ein Meilenstein der deutschen Geschichte ist die Änderung des Staatsbürgerschaftsrechts, welches 2000 in Kraft trat. Seitdem gilt das Geburtsortprinzip, welches das vorherige Abstammungsprinzip abgelöst hat. Ein Kind ausländischer Eltern, welche bestimmte Grundvoraussetzungen erfüllen, das in Deutschland geboren wird, erhält somit neben der Staatsangehörigkeit seiner Eltern automatisch die deutsche Staatsbürgerschaft. Im Alter von 18 bis 23 muss sich jedoch für eine Staatsbürgerschaft

entschieden werden, es besteht die Optionspflicht. Die „Unabhängige Kommission Zuwanderung“, die von der Bundesregierung 2000 unter Leitung der CDU-Politikerin Rita Süßmuth einberufen wurde, signalisierte erstmals bundesweit deutlich, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist. Erst seit Mitte der 2000er Jahre wird Deutschland offiziell als Einwanderungsland bezeichnet (Foroutan, İköz 2016, S. 138). Dem Statistischen Bundesamt zufolge, lebten 2019 21,2 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Das entspricht 26 Prozent der Bevölkerung (Statistisches Bundesamt 28.07.2020).

Das theoretische Konzept der Migrationsgesellschaft ist jedoch nicht als Synonym für Einwanderungsland zu verstehen. Es geht nicht nur um die Anerkennung von Auswanderungs- und Einwanderungsbewegungen im Land, sondern um ein Phänomen, welches „die Gesellschaft insgesamt umstrukturiert und damit gesamtgesellschaftlich zu behandeln ist.“ (Foroutan, İköz 2016, S. 138). Paul Mecheril, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration, entwickelte diesen Begriff Anfang der 2000er Jahre. „Migrationsgesellschaft“ soll die migrationsbedingten Veränderungen in der deutschen Gesellschaft beschreiben. Migration wird hier positiv verhandelt, da sie einen bedeutenden Motor für gesellschaftliche Veränderungen und Modernisierungsprozesse darstellt. Zugleich finden Aushandlungsprozesse über ethno-kulturelle Zugehörigkeiten bzw. Nicht-Zugehörigkeiten statt. Hier werden gesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse deutlich (ebd., S.139). Daraus ergibt sich, dass Migration zu einer „bewertenden und markierenden Zuordnungskategorie“ gemacht wird: als erklärende Theorie wird sie für gesellschaftliche Missstände wie Kriminalität oder Bildungsrückstände herangezogen (ebd.). Unter dem Begriff „Migrationsgesellschaft“ werden somit auch die Probleme, die der gesellschaftliche Diskurs über Migration hervorbringt, bearbeitet. Der Stand der Integrationsleistung einer Gesellschaft wird ebenfalls bemessen. Das heißt, es wird untersucht welche Repräsentation, Anerkennung und Gleichberechtigung von Minderheiten vorliegt. Anders formuliert: Es wird gefragt wo (noch) Ungleichheit und Diskriminierung bestehen (vgl. Foroutan, İköz 2016, S. 148).

Astrid Messerschmidt, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlecht und Diversität, spricht in Bezug auf Deutschland von einer verspäteten Migrationsgesellschaft: „Ein Symptom dieser Verspätung kommt bis heute in der Zuweisung eines „Migrationshintergrundes“ an diejenigen zum Ausdruck, deren Zugehörigkeit nicht bedingungslos anerkannt wird, obwohl sie bereits hierzulande aufgewachsen sind. Die Metapher des Hintergrunds entkoppelt Migration und Erfahrung

und deutet eine Abstammungsgeschichte an, als solle an Vorfahren erinnert werden, die vormals von woanders gekommen sind.“ (Messerschmidt 2019, S. 161).

Die Bezeichnung „Menschen mit Migrationshintergrund“ stellt auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ein Dilemma dar. Es besteht einerseits der Wunsch nach Nichtmarkierung und Vermeidung von kultureller Essenzialisierung, d.h. die Festschreibung des Anderen auf seine vermeintliche Andersartigkeit in Abgrenzung zur eigenen Essenz (Norm). Andererseits muss sozialwissenschaftlich ein zu untersuchender Gegenstand operationalisiert werden, um ihn empirisch zu messen. So werden Minderheiten, Migrant*innen und deren Nachkommen als diese kategorisiert und Differenz wird reproduziert. Es kann keine empirische Forschung, beispielsweise zu fehlender Repräsentation erfolgen, wenn keine Kategorie vorliegt (Foroutan, İköz 2016, S. 139).

Menschen mit Migrationshintergrund sind nach statistischer Definition in Deutschland lebende Ausländer*innen, eingebürgerte Deutsche, die nach 1949 in die Bundesrepublik eingewandert sind sowie in Deutschland geborene Kinder mit deutschem Pass, bei denen sich der Migrationshintergrund von mindestens einem Elternteil ableitet (vgl. Statistisches Bundesamt 2021). Zunächst wurde "Personen mit Migrationshintergrund" in der Verwaltungs- und Wissenschaftssprache verwendet. Doch als durch Einbürgerungen und das neue Staatsangehörigkeitsrecht von 2000 der Begriff „Ausländer*innen“ nicht mehr funktionierte, um Einwanderer*innen und ihre Nachkommen zu beschreiben, ging die Formulierung auch in die Umgangssprache ein. Inzwischen wird der Begriff von manchen als stigmatisierend empfunden, weil damit mittlerweile vor allem (muslimische) "Problemgruppen" assoziiert werden.“ (Amnesty International 28.02.2017). Die Formulierung Migrant*innen ist kein Synonym für Menschen mit Migrationshintergrund. Nach dem Statistischen Bundesamt werden Menschen so definiert, wenn sie außerhalb von Deutschland geboren wurden und in der BRD leben.

Zur Fremdbezeichnung „Menschen mit Migrationshintergrund“ stelle ich weitere Selbstbezeichnungen der so benannten vor. Der Historiker Jan Plamper verwendet in seinem Werk „Das neue Wir“ die Bezeichnung „Deutsche plus“ (Plusdeutsche) (Plamper 2019, S. 14). Ins Leben gerufen wurde diese Bezeichnung u. a. von dem Anglisten Joybrato Mukherjee und von dem Politiker Tayfun Keltek. Anfang der 2000er Jahre gab es den Vorschlag „Neue Deutsche“ zu verwenden. Auch der Begriff People of Color wird hierzulande verwendet.

Es sei noch der Begriff der „Postmigrationsgesellschaft“ von der Politik- und Sozialwissenschaftlerin Naika Foroutan erwähnt: „Die zentrale Annahme ist, dass es

nicht um Migration selbst geht, sondern um gesellschaftspolitische Aushandlungen, die nach der Migration erfolgen, die hinter der Migrationsfrage verdeckelt werden und die über die Migration hinausweisen. Konkreter: Es geht hier nicht mehr darum, ob Deutschland ein Einwanderungsland ist, sondern wie dieses Einwanderungsland gestaltet wird.“ (Foroutan 2019, S. 19). Außerdem gibt der Begriff die Möglichkeit einer kritischen Perspektive aus der Sicht der (post-) migrierten Menschen: Der Begriff der postmigrantischen Gesellschaft verweist u. a. auf die Tatsache, dass viele Menschen als Migrant*innen bezeichnet werden, die gar keine Migrationserfahrung haben, sondern in Deutschland, Österreich oder der Schweiz geboren und aufgewachsen sind, deren Vorfahren jedoch migriert sind. Der Begriff verweist also auf das Problem der mangelnden „Integrationsbereitschaft“ der weißen* Dominanzkultur aufgrund ihres Rassismus.“ (Tißberger 2020, S. 98).

Einerseits richtet sich Soziale Arbeit in Form von Angeboten, Einrichtungen und institutionellen Aufträgen direkt an Menschen mit Migrationsgeschichte: Rassistisch markierte Menschen stellen eine signifikante Größe unter den Adressat*innen der deutschsprachigen Sozialen Arbeit dar, denn sie werden einerseits in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens diskriminiert und geraten dadurch in prekäre Lebenslagen, andererseits werden sie von der weißen* Dominanzkultur durch die koloniale Episteme [Bedeutung: universal gültiges Wissen] per se als „sozial bearbeitungsbedürftig“ konstruiert“ (Tißberger 2020, S. 103). Aber: „Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft befasst sich nicht nur mit den Bedingungen, Formen und Konsequenzen von grenzüberschreitender Migration von Menschen, sondern ist auch an den Diskursen über Migration und an den damit zusammenhängenden Themen Diversität, Interkulturalität, Integration und Rassismus interessiert und involviert.“ (Blank, Gögercin et al. 2018, S. 1). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft ist somit ein handlungsfeldintegrativer und zielgruppenübergreifender Ansatz (Gögercin 2018, S.38).

2.3 Gedenkstättenpädagogik

Die Gedenkstättenpädagogik in Deutschland ist historisch-politische Bildung an Gedenkstätten und darüber hinaus. Sie beschäftigt sich mit dem Lernen und Vermitteln der Ungerechtigkeit an Orten der Gewalt durch die Nationalsozialist*innen und Orten der SED-Diktatur. In dieser Arbeit wird Gedenkstättenpädagogik nur in Bezug zum Nationalsozialismus betrachtet. Das Erinnern und Gedenken an die Menschen, die an diesen Orten Verbrechen ausgesetzt waren, steht ebenfalls im Fokus. Weiterhin geht es darum, wie in der Einleitung erwähnt, die gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse, die diese Gewalttaten ermöglicht haben, wissenschaftlich offenzulegen und Räume der Auseinandersetzung damit in der Gegenwart zu schaffen. Die Bezeichnung

Gedenkstättenpädagogik wird als Synonym für historisch-politische Bildungsarbeit benutzt. Der Begriff der Gedenkstättenpädagogik transportiert jedoch als Wort das nötige Vorhandensein eines historischen Gedenkortes. Dieser ist jedoch nicht zwingend nötig. Ebenfalls ist in der Literatur der Begriff der Erinnerungsarbeit präsent. Auch dieser kann Teil historisch-politischer Bildung sein. In dieser Arbeit benutze ich den etablierten Begriff der Gedenkstättenpädagogik, der jedoch gleichzeitig vielfältige historisch-politische Bildungsarbeit meint, die nicht nur an Gedenkortorten stattfindet. Ich entscheide mich trotz der Ungenauigkeit des Wortes „Gedenkstättenpädagogik“ für dessen Verwendung in dieser Arbeit, da es in Titeln für Studiengänge, Seminaren und auch in der Fachliteratur immer noch als Schlagwort benutzt wird und in seiner Vielfältigkeit anerkannt ist.

Die Disziplin der Gedenkstättenpädagogik in Bezug auf die Opfer des Nationalsozialismus hat sich in den 1980er Jahren herausgebildet. Aber schon seit Kriegsende gab es zivilgesellschaftliche Gruppen und Debatten zum Thema Gedenkstätten in der deutschen Gesellschaft. Prominent und richtungsweisend bis heute sind die Schriften und Vorträge des Philosophen und Soziologen Theodor W. Adorno, besonders „Erziehung nach Auschwitz“ (1966). Nach dem Mauerfall 1989 erweiterte sich der Bezugsrahmen von Gedenkstätten, sodass heute auch für die Aufarbeitung der DDR-Geschichte ein fester Platz etabliert ist. Gedenkstättenpädagogik findet sowohl in der Schule als auch in der außerschulischen Bildungsarbeit statt. Adressat*innen – Jugendliche, aber auch andere Altersgruppen – sollen hier nicht nur kognitive Leistungen erbringen („Lernen über Geschichte“), sondern laut Christian Geißler-Jagodzinski, Lehrbeauftragter und Mitglied der Fachgruppe für Politikwissenschaft und historisch-politische Bildung der Technischen Universität Berlin, ihre eigenen Einstellungen und Handlungen moralisch reflektieren und entsprechend der errungenen Einsichten verändern („Lernen aus der Geschichte“) (Geißler-Jagodzinski et al. 2009, S. 7).

Welche Ziele werden in den Blick genommen? In der Gedenkstättenpädagogik gibt es dazu unterschiedliche Meinungen und Schwerpunktsetzungen. Häufig steht aber das Lernen für Demokratie und Menschenrechte im Fokus. Dass ein nationalsozialistischer Staat entstehen konnte, war eine Entwicklung, die von breiten Teilen der Gesellschaft ausging. Adorno sprach von der „Wendung auf das Subjekt“ (Adorno 1966, S. 2). Seiner Meinung nach müssen Mechanismen, die zum NS-Staat führten, aufgezeigt werden, damit ein Bewusstsein für jene Mechanismen entsteht (vgl. ebd.). Es muss beim Individuum selbst angesetzt werden, welches lernt eigenes Handeln moralisch zu reflektieren. Die Adressat*innen der historisch-politischen Bildungsarbeit sollen sich in der heutigen Welt als aktive Menschen verstehen, die sich anti-demokratischen Bestrebungen entgegensetzen können. In diesem Zusammenhang wird ein kritisch-

reflexives Geschichtsverständnis angestrebt. „Genau darum geht es beim historisch-politischen Lernen: um die selbstkritische Auseinandersetzung mit Geschichte, um Fragen also nach den politischen und gesellschaftlichen Ursachen von Diskriminierung, Entmenschlichung und ihren Folgen sowie schließlich um ein Bewusstsein für die Gegenwart, dafür, dass aus der Geschichte abgeleitete Normativität im Hier und Heute praktische Gültigkeit hat.“ (Knigge, Steinbacher 2019, S. 10). Dabei können neben dem Nationalsozialismus die Themen Kolonialismus und Rassismus und ihre Verbindungen zur NS-Zeit und zur Gegenwart bearbeitet werden. Auch von außen werden Ziele von Seiten der Politik an die Gedenkstätten formuliert; besonders dann, wenn sich rechtsradikale Gewalt ereignete. Gedenkstätten sollen hier präventiv arbeiten bzw. rechtsradikal-gefährdete Jugendliche abschrecken. Eine weitere von der Politik formulierte wichtige Zielgruppe seien Eingewanderte. „Verantwortungsübernahme gilt als Identitätsbestand der Deutschen“ (Fava 2021, S. 207). So forderte Bundespräsident Frank Walter Steinmeier beispielsweise in seiner Rede zum Tag der deutschen Einheit 2017, dass auch Menschen aus Osteuropa, Afrika und muslimisch geprägten Regionen des Mittleren Ostens, die nach Deutschland einwandern, Anteil an der historischen Verantwortung Deutschlands nehmen: „Und zum Deutsch-Werden gehört, unsere Geschichte anzuerkennen und anzunehmen. [...] Wer in Deutschland Heimat sucht, kann nicht sagen: "Das ist Eure Geschichte, nicht meine".“ (Steinmeier 2017).

Als Orte sollen Gedenkstätten allen Menschen offenstehen und als Anlaufstelle für historisch-politische Bildung dienen. Jugendbildung, Erwachsenenbildung, internationale Begegnungen, Studienreisen und vieles mehr finden in Gedenkstätten statt und werden professionell begleitet. Sie fungieren somit als Orte der gesellschaftlichen Begegnung, Bildung, Beteiligung und des Austauschs. Erinnerung in Gedenkstätten ist eine politische Arbeit, wenn Machtverhältnissen und Struktur der Öffentlichkeit in der NS-Gesellschaft thematisiert werden (vgl. Messerschmidt 2019, S. 156). Weiterhin forschen Mitarbeitende in Gedenkstätten und können beispielsweise nachgeborenen Familienmitgliedern genaue Informationen über verfolgte Personen geben. Gedenkstätten publizieren unterschiedliche Materialien und veranstalten wissenschaftliche Konferenzen; sie sind national und international vernetzt.

In den vergangenen zwei Jahren ereigneten sich zwei Anschläge, die sich aus ideologisch-rassistischen Motiven der Täter gegen spezifische Menschengruppen richteten: der Anschlag in Halle auf eine Synagoge am 9. Oktober 2019 und das Attentat in Hanau vom 19. Februar 2020. Berichterstattungen über rechtsextreme Netzwerke innerhalb der Polizei und Bundeswehr häufen sich. Im Zuge der Maßnahmen der Regierung zur Eindämmung des Corona-Virus formieren sich widerständige Gruppen mit

teilweise rechtsextremen Tendenzen. Im Rahmen von Demonstrationen und in virtuellen Räumen wurden Anti-Corona-Maßnahmen mit der Diktatur des Nationalsozialistischen Regimes verglichen. Beispielsweise hielt ein Mädchen auf einer Kundgebung der Initiative „Querdenken 721“ in Karlsruhe eine Rede darüber, dass sie sich beim geheimen Feiern ihres Geburtstages wie Anne Frank fühlte (Midinet-Horst 15.11.2020). Die frühere DDR-Bürgerrechtlerin und Bundestagsabgeordnete Angelika Barbe hat die Maskenpflicht in Zusammenhang mit dem gelben Stern gestellt, den Juden während der NS-Zeit tragen mussten (Jüdische Allgemeine 17.11.2020). Darüber hinaus gibt es antisemitische Elemente in Verschwörungserzählungen zur Corona-Pandemie. Seit 2013 ist die Alternative für Deutschland (AfD), eine rechtspopulistische, in Teilen rechtsextreme, und rassistische Partei, in Landtagen und seit 2017 auch im Bundestag vertreten. Dies waren nur einige Bezüge zur nationalsozialistischen Vergangenheit in der Gegenwart. Meinungen zur nationalsozialistischen Vergangenheit und wie mit dieser in der Gegenwart umgegangen werden soll, wird in gesellschaftlichen Arenen kundgegeben. Nicht selten tauchen Lügen (z.B. das Leugnen des Holocaust), Euphemismen oder Fehleinschätzungen auf. „(...) [H]istorische Lügen dienen als Waffen in der politischen Auseinandersetzung, wenn Argumente fehlen. Politische und historische Legenden, Lügen und Vorurteile bilden den Nährboden für Spekulationen und darauf gegründete einseitige oder falsche Geschichtsbilder und Propagandathesen.“ (Benz 1990, S. 2). Vor diesem Hintergrund bilden Gedenkstättenpädagogik und die zugehörigen Institutionen wichtige Korrektive und Bezugsrahmen für öffentliche Debatten im großen und kleinen Kreis zum Thema Nationalsozialismus.

Astrid Messerschmidt, Erziehungswissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt Geschlecht und Diversität, konstatiert eine sich etablierte Selbstsicherheit im politischen Diskurs der Parteien, außerhalb der rechten, und der Regierung, die ein Selbstbild der Deutschen zeichnet, die bewusst mit der deutschen NS-Vergangenheit umgehen. Öffentliches Erinnern und Gedenken wird als bundesweiter Konsens dargestellt (vgl. Messerschmidt 2019, S. 156). Dem stehen jedoch eben aufgeführte Problemlagen entgegen. Darüber hinaus werden immer wieder Bedürfnisse öffentlich geäußert, doch endlich mit dem Gedenken und Thematisieren der NS-Geschichte aufzuhören¹. Rechtspopulistische Gruppen kritisieren die Repräsentation von NS-Verbrechen in Form eines sogenannten „Schuldults“ und im weiteren auch Gedenkstätten und deren Arbeit. Daher beinhaltet die pädagogische Arbeit an Gedenkstätten auch die Auseinandersetzung mit

¹ Eine umfassende Analyse der Einstellungen der Bevölkerung zur Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus bietet seit 2017 die repräsentative Umfrage „Multidimensionale Erinnerungsmonitor“ (MEMO) des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld. Die neuste Studie wurde im Mai 2021 veröffentlicht.

Erinnerungsabwehr, Schuld- und Schamprojektionen (Nickolai, Schwendemann 2013, S. 16).

3. Soziale Arbeit und Gedenkstättenpädagogik

Nachdem nun zentrale Begriffe definiert wurden, soll das Zusammenspiel von Sozialer Arbeit und Gedenkstättenpädagogik genauer betrachtet werden. Grundsätzlich betrachtet, ist die Gedenkstättenpädagogik kein klassisches Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. Die Rolle der Sozialen Arbeit im Nationalsozialismus ist wenig erforscht (Nickolai, Schwendemann 2013, S. 15). An den Hochschulen der Sozialen Arbeit ist die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus erst in den letzten 20 Jahren zum Thema geworden (ebd.). Das ist schwer nachzuvollziehen, da es genügend Anknüpfungspunkte gibt und natürlich auch die heute unter Soziale Arbeit fallenden Institutionen aktiv am NS-Regime beteiligt waren; von ihm profitierten oder aber vereinzelt Widerstand leisteten. Es finden jedoch in der Praxis zahlreiche Kooperationen statt, Sozialarbeitende sind in Gedenkstätten tätig oder profitieren in anderen Arbeitssettings von eigenen Lernerlebnissen in der Gedenkstättenpädagogik. Aber wo genau finden sich Anknüpfungspunkte? Welche theoretischen Verortungen gibt es? Und wie gestaltet sich die akademische Ausbildung zu diesem Thema? Diesen Fragen soll im Weiteren nachgegangen werden.

3.1 Theoretische Einordnung

Wolf Ritscher, Professor für Psychologie, der in der Lehre und Theoriebildung der Sozialen Arbeit tätig ist, definiert Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession nach Staub-Bernasconi: Das Doppelmandat, welches für Kontrolle und Hilfe steht, wird durch ein weiteres Mandat – das Tripelmandat – erweitert:

Hierzu zählen eine interdisziplinäre und wissenschaftliche Arbeitsweise, die ethische Basis (Berufskodex von Sozialarbeitenden und Sozialpädagog*innen) und Menschenrechten als Legitimationsbasis über geltende Rechte und Strukturen hinaus (Ritscher 2013, S. 40). Menschenrechte dienen, trotz Kontroversen um ihre eurozentrische Entstehung und häufig fehlendem juristischen Sanktionspotenzial, als Barometer des Gerechtigkeitsgrades der eigenen Arbeit. Menschenrechte bieten einen wichtigen Ausgangspunkt zur Selbstreflexion der eigenen Arbeit und Wissenschaft (vgl. Stövesand, Staub-Bernasconi 2018, S.65). Weiterhin dienen sie als Ideal und bieten Orientierung. Sie sind Auftrag und Reflexionsbasis zugleich.

In diesem Zusammenhang kann die Gedenkstättenpädagogik als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit angesehen werden. Menschenrechtsverletzungen werden thematisiert,

Reflexionen über das eigene Handeln und die Gesellschaft, in der gelebt wird, werden angestrebt. Der Anspruch innerhalb der Gedenkstättenpädagogik im Umgang mit den Zielgruppen deckt sich mit dem Anspruch der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession, insofern auch hier eine professionelle Haltung zugrunde gelegt wird, die sich in einer Pädagogik der Anerkennung und eines Dialogs auf Augenhöhe verdichtet. Genauer hierzu wird im Kapitel 5 ausgeführt. Für die Lehre und Forschung der Sozialen Arbeit ergibt sich hier auch die Auseinandersetzung mit den Themen Nationalsozialismus und Diktatur der SED-Regierung. Der institutionelle Auftrag ist weiterhin ein wichtiges Element der Sozialen Arbeit, sie arbeitet nach Problemdefinitionen von staatlicher Seite. In der NS-Zeit wurde Soziale Arbeit z.B. als „Fürsorge“ nach staatlichen Regeln betrieben, was z.B. beinhaltete be_ hinderte Kinder unter Zwang aus ihren Familien zu nehmen und sie in staatlichen Heimen zu betreuen oder erlebnispädagogische Angebote für Jugendliche mit nationalsozialistischer Ideologie umzusetzen. Das Wissen zur Theorie des Triplemandats, auch mit Hinblick auf die Professionsgeschichte, kann so den Trägern und Institutionen einen Teil der Definitionsmacht streitig machen und ihnen gegenüber auch zu einer notwendigen kritischen Haltung führen (vgl. Stövesand, Staub-Bernasconi 2018: S. 66). Auch heute geht es um Machtstrukturen, die im Zusammenhang mit der Behandlung des Themas Menschenrechte hinterfragt werden müssen. Das Bewusstsein und die Sensibilität gesellschaftliche und politische Strukturen in Frage zu stellen, bietet einen starken Anknüpfungspunkt der Sozialen Arbeit zur Gedenkstättenpädagogik. Anzumerken ist an dieser Stelle auch, dass es innerhalb des Fachdiskurses der Sozialen Arbeit kritische Stimmen zur Menschenrechtsprofession gibt und es keinen universellen Konsens gibt, die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession zu bezeichnen (vgl. ebd., S. 64f). So wird beispielsweise im Professionsdiskurs eine Allzuständigkeit der Sozialen Arbeit kritisiert, die sich jetzt auch noch um die Durchsetzung der Menschenrechte kümmern sollte. Auch das Handlungsfeld der Gedenkstättenpädagogik fällt in diesen Diskurs.

Ritscher betont als weitere theoretische Übereinstimmung in beiden Bereichen ein inklusives, in Ritschers Worten: integrierendes Vorgehen: „Bildungsarbeit in Gedenkstätten kann gesellschaftliche Marginalisierungen ignorieren bzw. konterkarieren, indem sie gerade die benachteiligten jungen – und auch älteren Menschen zu Adressatinnen und Adressaten ihrer Angebote macht, ihre Subjektivität, den Eigensinn ihrer Praxis und ihre Versuche der Alltagsbewältigung respektiert und wertschätzt. Das wäre ein Beitrag zu ihrer gesellschaftlichen Integration.“ (Ritscher 2013, S. 45). Hier klingt auch die alltags- und lebensweltorientierte Theorie nach Thiersch an. Eine persönliche Auseinandersetzung über Normen und Werte im eigenen Leben der Adressat*innen kann über historisch-politisches Wissen angeregt werden.

Soziale Arbeit ist in der Theorie wie in der Praxis interdisziplinär. Als wichtige Bezugswissenschaft sei hier die Erziehungswissenschaft erwähnt. Als spezieller Teilbereich die Demokratiepädagogik. Gedenkstättenpädagogik kann in Settings der Demokratiepädagogik verortet werden. Dies ist auch Praxis an der Hochschule Neubrandenburg: Die seit 2018 bestehende Professur für Migrationsgesellschaft und Demokratiepädagogik knüpft mit Veranstaltungen, Vernetzung und Forschungen an die Gedenkstättenpädagogik an.

Als besondere Aufgabe und Stärke der Sozialen Arbeit möchte ich noch die Netzwerkarbeit erwähnen. Diese kann als Element der Lebensweltorientierung im Sinne der Vernetzung von Hilfen und Dezentralisierung der sozialarbeiterischen Arbeitsweise eingeordnet werden. Auf historisch-politische Arbeit bezogen, ist Netzwerkarbeit eine wichtige Voraussetzung. Die Gedenkstätte oder das historisch-politische Projekt arbeitet in viele Richtungen und benötigt Kooperationen: Kommune, Stadt, Schulen, öffentliche und freie Träger, Eltern, Pädagog*innen, Hochschulen, Universitäten, Volkshochschulen, internationale Gedenkstätten u.v.m. „Sozialarbeiter_innen sind besonders dafür ausgebildet, durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Einrichtungen, Organisationen und Institutionen entstehende Kommunikationsprozesse zu moderieren“ (Ritscher 2013, S. 46). Bei der praktischen Bildungsarbeit im historisch-politischen Kontext müssen unterschiedliche Bereiche miteinander verknüpft werden. Hier erweist sich die Vielfalt und Komplexität der Sozialen Arbeit als Vorteil und verbindendes Element (vgl. ebd.). Sozialpädagogische und sozialarbeiterische Kompetenzen - wie beispielsweise professioneller Umgang mit Gruppen, Wissen über soziales Verhalten und Psyche, Lebenswelt- und Zielgruppenorientierung, können die Arbeit der häufig nicht pädagogisch ausgebildeten Historiker*innen und anderen Wissenschaftler*innen in Gedenkstätten bereichern und ergänzen (vgl. Hirschfeld 2013, S. 25).

Eine weitere Schnittmenge fällt unter das Thema „Gedenkstättenpädagogik für das Klientel der Sozialarbeit“ (Nickolai, Schwendemann 2013, S. 17). Bestehende und gängige Verbindungen sind hier in der Familienarbeit, Jugend(sozial)arbeit, Jugendhilfe und Jugendstraffälligenhilfe zu verzeichnen (vgl. ebd.). Besonders seit den 1990er Jahren werden rechtsextreme Jugendliche als wichtige Zielgruppe erachtet. Seit 2015 wiederum werden zunehmend geflüchtete Menschen als Zielgruppe für historisch-politischer Bildung definiert². Historisch-politische Angebote für Adressat*innen von Sozialer Arbeit haben einen präventiven, (demokratie-) bildenden und interventiven

² Zur kritischen Auseinandersetzung mit diesem Thema empfehle ich folgenden Aufsatzband: Ziese, Maren; Gritschke, Caroline (Hrsg.) (2016): Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. transcript Verlag, Bielefeld.

Charakter. Kritisch sollten hier die Freiwilligkeit und der passende Kontext für die Teilnehmenden dieser Art von Angeboten in den Blick genommen werden.

3.2 Berufsethik

An dieser Stelle soll Rückbezug auf die deutschsprachige Definition für Soziale Arbeit der Internationalen Vereinigung der Sozialarbeitenden, die sich der Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) angeschlossen hat, genommen werden, um die oben genannten Punkte abzugleichen:

„Soziale Arbeit ist ein praktischer Beruf und eine akademische Disziplin, die den sozialen Wandel und die soziale Entwicklung, den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung und Befreiung der Menschen fördert. Grundsätze der sozialen Gerechtigkeit, der Menschenrechte, der kollektiven Verantwortung und der Achtung der Vielfalt sind für die Sozialarbeit von zentraler Bedeutung. Unterstützt durch Theorien der Sozialen Arbeit, der Sozialwissenschaften, der Geisteswissenschaften und des indigenen Wissens, der Sozialen Arbeit engagiert Menschen und Strukturen, um die Herausforderungen des Lebens anzugehen und das Wohlbefinden zu steigern. Die obige Definition kann auf nationaler und/oder regionaler Ebene erweitert werden.“ (DBSH 2016).

„Grundsätze der sozialen Gerechtigkeit, der Menschenrechte, der kollektiven Verantwortung und der Achtung der Vielfalt sind für die Sozialarbeit von zentraler Bedeutung.“ Hieraus lässt sich ableiten, dass Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft, als Menschenrechtsprofession angesehen werden kann, die in die Gesellschaft hineinwirkt. Themen wie Marginalisierung, Stigmatisierung und Ausgrenzungen anzusprechen und ihnen entgegenzuwirken ist ein wichtiges Anliegen der Sozialen Arbeit: „am Beispiel des NS-Systems kann man studieren, wohin dies im Extremfall führen kann. Unsere Gesellschaft und ihre Teilsysteme dahingehend zu befragen, wie es heute um dieses Thema bestellt ist und wie dem begegnet werden kann, ist ein wichtiger Bestandteil von historisch-politischer Bildung in Gedenkstätten wie auch in der Sozialen Arbeit.“ (Ritscher 2013, S. 46).

Darüber hinaus ist eine kolonialismus- und rassismuskritische Haltung der Definition inhärent. Im Sinne des „sozialen Wandels“ beispielsweise in der Migrationsgesellschaft kann das allgemeine gesellschaftskritische Potential der Sozialen Arbeit festgestellt werden. Auch hier sehe ich Parallelen zur Gedenkstättenpädagogik: „Historisches Wissen kann den Blick auf die Gegenwart schärfen und damit auch für die Herstellung und Funktion von gesellschaftlicher Ungleichheit sensibilisieren.“ (Kößler, Schmidt 2020, S.220).

3.3 Akademische Ausbildung

Nach dieser theoretischen Einordnung soll nun der Fokus auf der akademischen Ausbildung liegen. Genauer gefragt: Wo können die Themen Nationalsozialismus und Gedenkstättenpädagogik in die Ausbildung von Sozialarbeitenden integriert werden? An dieser Stelle wird nur das Bachelor-Studium Soziale Arbeit an Hochschulen in Deutschland betrachtet.

Zwei Publikationen können hier Aufschluss geben: Das „Kerncurriculum Soziale Arbeit“ der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) sowie der „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit“ der Arbeitsgruppe Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des Fachbereichstags Soziale Arbeit (FBTS) von 2016. In beiden Dokumenten werden bestimmte Kompetenzbereiche aufgeführt, die sich teilweise decken. Im Folgenden sollen Anknüpfungspunkte aus den Richtlinien vorgestellt werden, an denen die Thematisierung von Nationalsozialismus und die Ausbildung von gedenkstättenpädagogischen Kompetenzen eingebunden werden können.

Zuerst sei der *Studienbereich Fachwissenschaftliche Grundlagen der Sozialen Arbeit* (DGSA 2016, S. 5) und der Baustein *A-BA-1 A Wissen und Verstehen/Verständnis* (FBTS 2016, S. 27) genannt. Hier wird die Sozial- und Kulturgeschichte der Sozialen Arbeit vermittelt, auch aus internationaler Perspektive. Weiterhin soll ein Bezug zur Sozialen Arbeit im Spannungsfeld zwischen kommunal-, landes- und bundespolitischen Vorgaben hergestellt werden. „Organisationsformen von Hilfe, außerschulischer Bildung und sozialräumlicher Entwicklung sollen im historischen und interkulturellen Vergleich“ in den Blick genommen werden (DGSA 2016, S.6). Zu den gesellschafts-, organisations- und professionstheoretischen Grundlagen der Sozialen Arbeit gehört somit auch die Geschichte, insbesondere die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und seiner Definition und Praxis der Sozialen Arbeit.

Der Studienbereich *F-BA-6 F Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Sozialen Arbeit* (FBTS 2016, S. 33) soll dazu befähigen „die eigene Existenz im historischen Zusammenhang [zu] begreifen und einen unvoreingenommenen Blick für die Zukunft und politische Gegenwartsbewältigung [zu] entwickeln“ (ebd.). Nach der FBTS ist es wichtig, dass Studierende „unterschiedliche gesellschaftliche Verteilungsmechanismen, Geschlechter- und Generationsverhältnisse, sowie Machtverhältnisse und soziokulturelle Rahmenbedingungen [kennen und hinterfragen] und Handlungsoptionen entwickeln [können].“ (FBTS 2016, S. 51). BA-Absolvent*innen soll die „wertbezogene, ethische und moralische Beurteilung von als „soziales Problem“ definierten Sachverhalten“ bewusst sein; wie auch das „Mandats- und

Rollenverständnis in der Sozialen Arbeit (das berufliche Doppel- und professionelle Tripelmandat)“ (DGSA 2016, S. 6). Wie schon oben aufgeführt eignen sich gerade diese beiden Punkte unter dem Punkt *Studienbereich Normative Grundlagen Sozialer Arbeit* ideal zum Aufgreifen in der Auseinandersetzung mit der Zeit des Nationalsozialismus. Hier können gleichzeitig Kompetenzen zum historischen Wissen aufgebaut werden, als auch das Verständnis zur eigenen Rolle innerhalb Sozialer Arbeit.

Im *Studienbereich Forschung in der Sozialen Arbeit* sollen die Studierenden „Kriterien wissenschaftlicher Forschung, z.B. Kommunikative Validierung, Transparenz im Vorgehen, intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Wahrnehmungs-, Beobachtungs-, Messfehler; Operationalisierungsprobleme usw. (DGSA 2016, S. 8f.) erlernen. Kann hier nicht historische Forschung im interdisziplinären Ansatz der Sozialen Arbeit im Kontext eines „memorial workers“ nach Hirschfeld, was weiter hinten noch vorgestellt wird, als mögliches sozialpädagogisches Angebot mitgedacht werden?

Als Abschluss formuliert die FBTS noch ein allgemeines Verständnis zur Persönlichkeit und Haltung eines*einer fertig studierte*n Sozialarbeiter*in: „ihre selbstkritische und reflektierte Haltung ermöglicht ihnen die Ausübung einer professionellen, distanzierten Berufsrolle unter Einbeziehung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschenbildes.“ (FBTS 2016, S. 54). Dies kann unter anderem auch durch Veranstaltungen und Exkursionen zum Thema Gedenkstättenpädagogik gefördert werden. Auch Ritscher bemerkt, dass das Thema einen großen Teil zur Persönlichkeitsentwicklung, ethischer Reflexion und Weiterbildung im Sinne einer Menschenrechtsprofession beitragen kann (vgl. Ritscher 2013, S. 40). Hier möchte ich noch einmal auf die Begründerin der Theorie der Menschenrechtsprofession Prof. Dr. Silvia Staub-Bernasconi zurückkommen: Sie hebt hervor, dass es ein Fortschritt wäre, wenn die Sozialarbeiter*innen durch die Menschenrechte für mehr „professionsbezogene Zivilcourage“ (Stövesand, Staub-Bernasconi 2018, S.66) eintreten würden. Daher ist es nach Staub-Bernasconi notwendig, im Studium Kompetenzen über Menschenrechte aber auch zum Thema „Erkennen und Benennen von Menschenrechtsverletzungen“ zu vermitteln. Es gibt viele Überschneidungen von Menschenrechtsbildung und Gedenkstättenpädagogik. Auch hier könnte eine Einbindung ins Studium erfolgen.

4. Nationalausgerichtete Gedenkstättenpädagogik

Es wird sich nun der Gedenkstättenpädagogik unter dem Gesichtspunkt der Migrationsgesellschaft gewidmet. Das geschieht in zwei Schritten - zuerst wird in diesem Kapitel die Problematik der geschichtskulturell älteren und noch häufig reproduzierten national ausgerichteten Gedenkstättenpädagogik aufgezeigt. National heißt hier, die NS-

Geschichte mit Gewalttaten werden überwiegend in den deutschen Grenzen vor 1945 gedacht, und es werden selten internationale Verflechtungen betrachtet. Somit ist es eine Form der Gedenkstättenpädagogik, die die Migrationsgesellschaft zur Zeit des Nationalsozialismus und heute nicht ausreichend mitdenkt. Dadurch entstehen Fremdzuschreibungen im gedenkstättenpädagogischen Handeln und darüber hinaus für Menschen, die den nationalen Referenzrahmen nicht entsprechen. Darauf wird im Punkt 4.2 genauer eingegangen. Im Kapitel 5 – hier erfolgt der zweite Schritt – werden zeitgemäße Konzepte der Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft als erste Antworten auf dieses Kapitel gegeben.

4.1 Deutsche Herkunft als Voraussetzung?

Eine grundlegende Einordnung zum Anfang: „Geschichtsunterricht in Europa ist seit seiner Einführung ein Mittel der Nationsbildung.“ (Attia nach von Borries 2015, S. 76). Weiter, so bemerkt Iman Attia, Professorin für Soziale Arbeit mit den Schwerpunkten Rassismusforschung und Kritische Diversity Studies, herrscht in der Vermittlung von Geschichte ein Eurozentrismus vor, der bedingt, dass „globale Verwobenheit von Geschichten und transnationale Perspektiven“ ausgeblendet werden (Attia 2015, S. 77). Nun ist historisch-politische Bildung nicht gleich Geschichtsunterricht, dennoch ist auch hier eine Bindung an das Konstrukt „Nation“ zu verzeichnen (ebd.). Häufig wird Gedenkstättenpädagogik von Historiker*innen oder Geschichtslehrer*innen angeleitet, Schulklassen, die Geschichtsunterricht haben, besuchen Orte mit gedenkstättenpädagogischen Angeboten. Es bestehen also viele Verbindungen.

Ein wichtiger Grundlagentext für die Praxis und Forschung der Gedenkstättenpädagogik ist „Erziehung nach Auschwitz“. Wie für jede Publikation, bestehen in der Wissenschaft unterschiedliche Positionen zum Inhalt dieses Textes. Eine Lesart, die sich in der Tradition der Gedenkstättenpädagogik bis 1990 durchgesetzt hat, war die Fokussierung auf die Deutschen als Verantwortliche und Deutschland als Tatort in den Grenzen des NS-Staates bis 1945 für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Kößler ordnet diesen durch Adorno geprägten Ansatz als Moralpädagogik ein, die bis heute (in Teilen) der historisch-politischen Arbeit und in Schulen weiterbesteht (Kößler 2019, S. 39). Hier werden in der Vermittlungsarbeit in erster Linie Deutsche angesprochen. Die „kollektive deutsche Schuld“ soll pädagogisch aufgearbeitet werden (Fava 2021, S. 213). Weiterhin liegt ein Fokus auf dem Gedenken an die Opfer, besonders den Opfern der Shoah (hebräisch für die Katastrophe, das große Unglück/Unheil).³ Die immer weiter um

³ Bis heute wird nicht allen Gruppen von verfolgten und ermordeten Menschen der NS-Zeit die gleiche Aufmerksamkeit und Anteilnahme geschenkt. Über 500.000 Sinti*innen und Rom*innen wurden systematisch in Konzentrationslagern ermordet. Erst 1982 wurde durch die politische Arbeit der

sich greifende Ausweitung der Verfolgungskategorien durch das NS-Regime wird hier zu wenig berücksichtigt – freilich auch eine Folge der Monstrosität des Industriellen Massenmordes an der jüdischen Bevölkerung Europas. Aber auch die Komplexität der historischen Verflechtungen der damaligen deutschen Regierung mit entfernten Ländern, wie beispielsweise Japan oder Algerien wird hier nicht in den Blick genommen. Demzufolge auch nicht die systematischen Gewalttaten gegen Menschen an diesen Orten. „Diese lange dominante Haltung eines pädagogischen Abarbeitens an Schuld und Scham war auf die nationale Selbstverständigung orientiert. Es prägt die Angebote zum historisch-politischen Lernen oft bis in die Gegenwart. Das bedeutet, dass in der historisch-politischen Bildung die Frage der Zugehörigkeit zur deutschen Mehrheitsgesellschaft verhandelt wurde und oft noch immer verhandelt wird.“ (Kößler 2019, S. 39). Weiterhin kritisiert er an Adornos Vortrag „die Wendung zum Subjekt“. Diese verweise auf eine „Pädagogisierung des Erinnerens“ und wirke nicht auf eine gesamtgesellschaftliche politische Auseinandersetzung hin (ebd., S. 38).

Oliver von Wrochem, Historiker und Leiter der Gedenkstätte KZ-Gedenkstätte Neuengamme, beschreibt das bestehende Dilemma in der Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen: Das Erbe der Täter*innenschaft der NS-Verbrechen baut auf einem homogenen Volksgedanken auf (von Wrochem 2019, S.109). Der Literaturwissenschaftler und Holocaust-Forscher Michael Rothberg verweist in diesem Zusammenhang auf das „deutsche Modell“ der NS-Erinnerung: Zuerst wurden Formen des Erinnerns und der Aufarbeitung durch zivilgesellschaftlichen Aktivismus in die Gesellschaft gebracht, dieser wurde im Laufe der Zeit zu einer offiziellen, staatlichen Gedenkkultur der Gegenwart (ebd.). Häufig wird auch die deutsche Identität an die Verantwortung und das Gedenken an den Holocaust an den als Juden Verfolgten gebunden. Es kann sich so aus dem Blick einer deutschen Mehrheitsgesellschaft die Frage stellen: Wie passen Menschen ohne deutsche Wurzeln in dieses Modell? Messerschmidt sieht darin eine Kontinuität des NS-Selbstbildes eines homogenen deutschen Volkes: „Die antisemitische und rassistische NS-Gemeinschaftsideologie wirkt nach, wenn nationale Herkunft und Verwandtschaft über gesellschaftliche Zugehörigkeit entscheiden, worin das deutsche Abstammungsdispositiv zur Geltung kommt. Damit bezeichne ich die machtvolle Überzeugung, dass Deutsche oder Deutscher letztlich nur sein kann, wer einer deutschen Familie entsprungen ist, die keinerlei „fremde“ Wurzeln aufweist und einem bestimmten nordeuropäischen Phänotyp entspricht.“ (Messerschmidt 2019, S. 160f.).

Bürger*innenrechtsbewegung von Sinti*zze und Rom*nja dieser Holocaust in der BRD anerkannt, 2012 ein erstes Denkmal für die Opfer in Berlin errichtet. 2015 erkannte das Europäische Parlament den Völkermord an den Sinti*zze und Rom*nja an.

Für die ursprünglich nur als temporär in Deutschland arbeitenden gedachten Gastarbeiter*innen und Vertragsarbeiter*innen und deren Kinder gab es kein politisches Bildungsprogramm. Erziehung und Bildung für Kinder der Eingewanderten war nicht vorgesehen (Fava 2021, S. 208). Doch im Rahmen des geschichtskulturellen Wandels, setzte in den 1990er Jahren eine andere Sichtweise in der historisch-politischen Bildung ein. Kößler formuliert diese Veränderung als „Entdeckung des Anderen“ (Kößler 2019, S. 35). Wie auch schon oben (Punkt 2.2) festgehalten, kann zum Ende des 20. Jahrhunderts die Abwehr innerhalb der deutschen Gesellschaft sich als Einwanderungsland zu bezeichnen nicht mehr in allen Teilen aufrecht gehalten werden. Somit hält auch der Begriff „Heterogenes historisches Lernen“ Einzug in die Fachwelt der Gedenkstättenpädagogik (ebd. S. 36). Neben der Thematisierung von Menschen mit Migrationsgeschichte in Bezug auf historisches Lernen, wird auch ein kritischer Blick auf die herkunftsdeutsche Bevölkerung gelegt. Als Anlass sind die rechtsradikalen Gewaltverbrechen in Solingen, Rostock-Lichtenhagen oder Mölln 1992 zu nennen.

4.2 Othering im Kontext historisch-politischer Bildungsarbeit

Zu Beginn zitiere ich einen Ausschnitt aus einem Aufsatz von Gottfried Kößler, ein erfahrener Gedenkstättenpädagoge, Gymnasiallehrer für die Fächer Deutsch, Geschichte und Politik und seit 1995 am Fritz Bauer Institut tätig, in dem eine kritische Situation aus der Praxis einer Gedenkstättenpädagogin während eines Rundgangs an einer Gedenkstätte vorgestellt wird:

„Beim Rundgang auf dem Gelände beschrieb sie der Gruppe die Demütigung, die speziell jüdische Häftlinge traf, die dazu gezwungen waren, die Fäkaliengrube auszuhebeln. In diesem Moment wandte sich die begleitende Lehrerin an den einzigen dunkelhäutigen Schüler und sagte zu ihm, er könne sich sicher gut in die Erfahrung der jüdischen Häftlinge einfühlen.“ (Kößler 2019, S. 35f.)

Was passiert in dieser Situation genau? Ein Schüler der Gruppe wird von seiner Lehrerin öffentlich als vermeintlich anders auf Grund seiner Hautfarbe markiert und angesprochen. Dies wird von der Lehrerin auf den Kontext des gedenkstättenpädagogischen Angebots projiziert: ein Schüler, der in der Gegenwart rassistisch unterdrückt wird, so die denkbare Annahme der Lehrerin, könne sich gut mit den verfolgten und inhaftierten Menschen der Vergangenheit identifizieren.

Dies ist ein sehr ausgeprägtes Beispiel für Othering in der historisch-politischen Bildung in und mit Schulen zum Nationalsozialismus. Es ist aber kein Einzelfall. Diese und andere Handlungen des Andersmachen und der anderen Ansprache von Teilnehmenden

in diesem thematischen Kontext entstehen durch institutionellen Rassismus. Dieser wird mit der Annahme, dass nationale Zugehörigkeit bei der Aneignung von geschichtlichem Wissen eine sehr wichtige Rolle spielen, verbunden. Für diese Aussage gibt es jedoch keine empirischen Belege. Die Professorin für Erziehungswissenschaft, Viola B. Georgi, mit dem Schwerpunkt Bildungs- und Erziehungsprozesse im Kontext von Globalisierung und Migration, stellt fest, dass in den wenig vorhandenen Studien zum Thema zwar empirisch Unterschiede zwischen Schüler*innen mit deutschen Vorfahren und Schüler*innen mit Vorfahren aus anderen Ländern sichtbar gemacht wurden, jedoch seien diese keine allgemeingültigen Befunde (vgl. Georgi 2019, S. 62). Georgi stellt in eigener Forschung fest, dass die Generationszugehörigkeit eine größere Rolle bei der Aneignung von Geschichte spielt als der Migrationshintergrund. Als einen Unterschied zu als deutsch wahrgenommenen Menschen formuliert sie: „Für Menschen mit Migrationshintergrund spielen Fragen zur ethno-nationalen Zugehörigkeitsdiskursen und machtvollen Anerkennung oder Nichtanerkennung beim historischen Lernen eine Rolle.“ (Georgi 2019, S. 62).

Sophie Schmidt, Lehrerin und zuständig für die Politische Bildung am Jüdischen Museum Frankfurt am Main, und Gottfried Kößler konstatieren, dass individuelle, familiengeschichtliche Hintergründe und Prägungen in den Lernprozess hineinwirken. Aktuell werden diese Erfahrungen von People of Color im Bildungskontext von Lehrkräften als Problem besonders für das Thema Holocaust wahrgenommen. Die Autor*innen führen das auf eine fehlende Reflexion über postkoloniale Gesellschaften zurück. Es kommt bei Lehrenden die Frage auf: „Wie soll den „Anderen“ unsere Geschichte vermittelt werden?“ (Schmidt, Kößler 2020, S. 216). Die als „nichtdeutsch“ markierten Schüler*innen würden zu einer homogenen Gegengruppe gemacht, die im Bildungsprozess nicht als eigenständige Akteur*innen behandelt werden (vgl. ebd). Das führt dazu, dass die als anders markierte Gruppe nicht den gleichen Zugang zur Ressource Geschichtsbildung erhält.

An dieser Stelle möchte ich auf einen Briefwechsel mit dem Titel: „Stolpersteine: Rückt der Holocaust durch den Zuzug von Migranten und das Verschwinden der Zeitzeugen in die Ferne? Oder doch eher durch eine falsche Erinnerungspolitik?“ zwischen der Sozialwissenschaftlerin Naika Foroutan und dem Journalisten Jakob Augstein in der Zeitung „Der Freitag“ eingehen, der häufig in der Fachliteratur zitiert wurde. Hier werden stereotypische Annahmen der Mehrheitsgesellschaft über eingewanderte Menschen und Menschen mit Migrationsgeschichten und ihrem Bezug zur NS-Geschichte deutlich formuliert. Ihnen wird aber auch eindringlich widersprochen. Im ersten Brief geht

Augstein davon aus, dass die NS-Verbrechen für Menschen mit Migrationshintergrund nicht Teil ihrer eigenen Geschichte seien, er fragt:

„Wie geht man als migrantischer Autor, als migrantische Autorin mit der deutschen Schuld um? Der Holocaust prägt die deutsche Kultur bis heute in ihren Grundfesten, ob ihr das bewusst ist oder nicht. Allerdings ist das nicht von Dauer. Nicht nur sterben die Zeitzeugen, es prägen auch immer mehr Menschen dieses Land, deren Vorfahren weder Täter noch (und seltener) Opfer waren. [...] Ist der Holocaust für Sie in die Ferne gerückt [...]. Oder gehen Sie gar noch weiter: Er ist nicht Ihre Geschichte. Er ist buchstäblich kein Thema für Sie. Oder verhält es sich gerade umgekehrt: Er geht ihnen nahe, weil sie sich die deutsche Kultur zu eigen gemacht haben?“ (Foroutan, Augstein 29.09.2017)

Auch hier ist die aus dem Bildungskontext vorgestellte Blickrichtung der Sonderrolle der migrantischen Andersgemachten deutlich zu erkennen. In erster Linie, so Augstein, sei die „deutsche Kultur“ von der deutschen Schuld durch den Holocaust geprägt. Weiterhin scheint es nur möglich, sich dem Thema Holocaust anzunehmen, wenn sich Personen „die deutsche Kultur zu eigen“ gemacht haben. Die Deutschen werden hier homogen als reflektiert eingeordnet. Das deckt sich mit der Diskursanalyse Rosa Favas, Leiterin der "ju:an"-Praxisstelle antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit der Amadeu Antonio Stiftung: Deutsche ohne Migrationshintergrund werden im öffentlichen Diskurs als „eine Art verallgemeinerte 68er Generation, die sich mit der Schuld der leiblichen Vorfahren auseinandergesetzt und sie bearbeitet und daraus gelernt habe“ dargestellt (Fava 2021, S. 215). Als „geläutertes Kollektivsubjekt“ (ebd.) müssen sie nicht explizit in den Bezug zum Lernen aus der Geschichte gesetzt werden.

Naika Foroutan beginnt ihre Antwort mit dem Verweis auf ihren Großvater, der Mitglied der NSDAP war, zwischenzeitlich sogar in der Schutz-Staffel (SS) tätig war. 1942 geriet er in sowjetische Kriegsgefangenschaft; er kehrte danach zurück nach Deutschland.

„Ich finde Ihre Fragen an mich irritierend: weniger, weil Sie so selbstverständlich davon ausgehen, dass ich als Muslimin, oder als Migrantin, oder als was auch immer Sie mich anfragen, keine Deutsche und somit auch nicht verwoben mit dieser Geschichte sein kann. Vielmehr, weil Ihre Täter-Opfer-Außenseiter-Kategorisierung so wenig die Komplexität des Holocaust und seiner Geschichten reflektiert. Der Holocaust ist keine rein deutsche Geschichte, er ist eine Geschichte, die an der Menschlichkeit zweifeln lässt und daher ebenso universal wie die von Kain und Abel. Und die Schuld dieser Geschichte geht über das Verbrechen an Menschen der Zeit hinaus. [...] Auch Ihre Annahme, der Schmerz der jüdischen Familien und das Schuldgefühl stellten sich kausal aus der biografischen Verbundenheit her, ist empirisch nicht gedeckt. Man muss nicht historische und biografische Bezugspunkte haben, um mitleiden – das wird Ihnen sicherlich an vielen

Deutschen klar, die trotz oder wegen historischer und biographischer Bezugspunkte die Verantwortung als „Schuld kult“ schmähen und eine erinnerungspolitische Wende um 180 Grad einfordern. Es gibt nicht wenige Deutsche, denen der Holocaust nicht nur lästig, sondern vollkommen egal ist. Es ist Euphemismus, zu glauben, es reiche Deutscher zu sein, um hier tiefer, mehr oder auch nur anders zu empfinden.“ (Foroutan, Augstein 29.09.2017)

Foroutan kritisiert hier einerseits die voreingenommene Behauptung Migrant*innen hätten keinen Bezug zur NS-Geschichte, im Gegensatz dazu hätten ihn Deutsche automatisch. Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland machen häufig die Erfahrung, dass sie von der Mehrheitsgesellschaft nicht einbezogen werden, wenn es um das Thema Nationalsozialismus geht. Das gängige Wahrnehmungsmuster wird überrascht, wenn Verwandtschaften mit NS-Verfolgten oder Täter*innen von diesen Menschen bekannt werden (vgl. von Wrochem 2019, S. 111). Weiterhin vermisst sie in der Frage Augsteins die Komplexität der Auseinandersetzung mit dem Holocaust. „Die zentrale Differenz wird nicht zum Bezugspunkt Holocaust und dazu, wie Menschen in Deutschland zu ihm in Beziehung stehen, aufgemacht, sondern nach der Herkunft aus Deutschland oder nicht.“ (Fava 2021, S. 211). „Mit der Zuschreibung der Menschen mit Migrationshintergrund als „Nichtbetroffene“ wird eine von der restlichen Gesellschaft abgrenzbare und differente Gruppe konstruiert und eine Form des Othering, das heißt ein Prozess des Fremdmachens, befördert.“ (von Wrochem 2019, S. 112). Aktuell, seit 2015, ist besonders die Haltung gegenüber Menschen aus muslimisch geprägten Ländern in Bezug auf Othering zu nennen. Ihnen wird pauschal ein Antisemitismus attestiert, der durch sie ins Land gebracht werde (vgl. Fava 2021, S. 216).

„Menschen können (...) sich Geschichte(n) aneignen und an Erinnerungen teilhaben, auch wenn sie nicht durch ethische Herkunft, Zeitzeugenschaft, Familiengeschichte oder andere Faktoren gewissermaßen „organisch“ mit diesen verbunden sind. Sie können sich dazu entscheiden, sich einer Geschichte im Sinne von „caring about history“ anzunehmen, weil sie diese Geschichte als bedeutsam für sich oder die Gruppe, der sie sich zugehörig fühlen, oder der Gesellschaft, in der sie leben, wahrnehmen.“ (Georgi 2019, S. 69). Darum hängt das Erbe der Geschichte des Nationalsozialismus unter anderem davon ab, wie historisch-politische Bildung die Gesamtbevölkerung im Kontext der Migrationsgesellschaft anspricht. Dem geschichtskulturellen Wandel muss pädagogisch begegnet werden. Fava betont, dass es wichtig sei, eine Meta-Ebene bei pädagogischen Angeboten einzunehmen: Wie werden „Andere“ unter Bedingungen von Migration erzeugt und wahrgenommen? Welchen Beitrag leisten pädagogische Diskurse und Praxen dabei? (Fava 2021, S. 210). Martin

Lücke, Professor für Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin, sagt, dass bei einer Analyse von hegemonialer Erinnerungskultur unter migrationspädagogischer Perspektive der Fokus darauf liegen kann, wie ein Glauben an gemeinsame Herkunft und Geschichte durch Erinnerungsarbeit immer wieder neu reproduziert wird (Lücke 2016, S. 357).

5. Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft

Nachdem in Kapitel 4 ein Problemaufriss skizziert wurde, sollten in diesem Kapitel nun aktuelle Ansätze aus der Fachwelt aufgezeigt werden, die speziell auf die pädagogische Auseinandersetzung mit (nationalsozialistischer) Geschichte in einer Migrationsgesellschaft angewendet werden können. Direkten Zugang und Austausch zu diesen Ansätzen hatte ich über die besuchte Online-Abschlusstagung „Geschichten in Bewegung – Geschichtskultureller Wandel, historisches Lernen und Erinnerung“ der Freien Universität Berlin und der Stiftung der Universität Hildesheim mit Vortragenden wie Jan Plamper, Iman Attia, Michael Rothberg, Martin Lücke und Viola B. Georgi sowie der Online-Weiterbildung „Verunsichernde Orte – Selbstreflexive und diversitätsbewusste historisch-politische Bildung“, die von Gottfried Kößler in Kooperation mit dem Jüdischen Museum Frankfurt Main in Form von Sophie Schmidt geleitet wurde.

Dieses Kapitel kann besonders für in der historisch-politischen Arbeit tätige Personen neue, vielleicht auch unbekanntere Perspektiven ermöglichen. Es kann zur Reflexion der eigenen Arbeit anregen. Mein Ziel ist es, hier einen ersten Überblick über aktuelle Ansätze in der historisch-politischen Bildungsarbeit, die die Migrationsgesellschaft mitdenkt und anspricht, zu geben. Dazu werden folgende vier Ansätze aufgezeigt: Globale Perspektiven, Multidirektionale Erinnerungen, die Pädagogik der Anerkennung der Gedenk- und Bildungsstätte „Haus der Wannsee-Konferenz“ und die Selbstreflexion nach dem Konzept „Verunsichernde Orte“ nach Gottfried Kößler. Im letzten Abschnitt werden Bildungsmaterialien vorgestellt, die unter Berücksichtigung dieser Ansätze konzipiert wurden.

5.1 Vielheit der Perspektiven

Es gibt unzählige Perspektiven, aus denen die Geschichte des Nationalsozialismus betrachtet werden kann. Erst durch Recherche für diese Arbeit und als interessierte Japanologin erschloss sich mir, dass es in Japan ab 1933 eine Ortsgruppe der Regierungspartei Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP) gab. Der Philosoph Karl Löwith, der als Jude markiert vor den Nationalsozialist*innen nach Japan floh, schrieb in seinen Erinnerungen: „Dem Hakenkreuz war auch im Osten nicht zu

entgehen.“ (Spang 2011, S. 76). Beispielsweise sorgten Mitglieder der NSDAP-Ortsgruppe persönlich in Tokyoter Buchläden dafür, dass Bücher jüdischer Autor*innen aus dem Angebot genommen wurden (vgl. ebd.). Dass es ein Exilleben in Japan gab und dass die NSDAP auch dort aktiv war, hatte ich weder durch Geschichtsunterricht in Deutschland und Japan, noch während meines Japanologie-Studiums in Deutschland und Japan erfahren. Dies ist ein Beispiel für eine globale Perspektive auf die Geschichte des Nationalsozialismus. Es ist eine Fehleinschätzung zu denken, dass die Nationalsozialist*innen wegen ihres rassistischen Weltbildes keine Kooperationen mit anderen, nicht europäischen Ländern eingingen. Auch war es beispielsweise ihr Interesse, die ehemaligen Kolonialgebiete Deutschlands wieder zu erlangen. Dafür wurden auch in Ländern wie Kamerun NSDAP Ortsgruppen gegründet, in denen sich Deutsche und deren Nachfahren organisierten. Weiterhin gab es Pläne der NS-Regierung die Unabhängigkeitsbewegung in Indien zu unterstützen, da Großbritannien auch aus Hitlers Sicht als Feind eingestuft wurde. Tunesien war im Zweiten Weltkrieg von Deutschland besetzt: „Die Nationalsozialisten hatten Freiwillige in der SS und in der Wehrmacht auch aus nicht europäischen Ländern. Auch suchten sie Bündnispartner im arabischen Raum und Indien und waren durch das Bündnis mit Japan eng mit dem Pazifikkrieg verbunden.“ (von Wrochem 2019, S. 119). Weiterhin waren außereuropäische Länder Zielorte der Migration von Verfolgten aus Deutschland und den besetzten Ländern. Vielleicht ist dem*der Leser*in anhand dieser Beispiele deutlich geworden, dass in einer globalisierten Welt, die auch schon 1933 bestand, für ein vollständiges Bild die Geschichte des Nationalsozialismus außerhalb Deutschlands ebenso betrachtet werden muss. Von Wrochem bezeichnet diese unterschiedlichen Perspektiven als historische Verflechtungen. So ist er sich sicher: „Die Geschichte des Nationalismus kann zur historisch-politischen Orientierung in einer diversen Gesellschaft beitragen, wenn diese Geschichte in ihrer gesamten Komplexität erzählt wird.“ (von Wrochem 2019, S. 112). Dazu gehört es, Fehlannahmen, die stellvertretend für den Blick der Mehrheitsgesellschaft von Jakob Augstein in seiner Anfrage an Naika Foroutan formuliert wurden, zu thematisieren und zu widerlegen. Laut von Wrochem werden die Reichweite und die Folgen des Nationalsozialismus unterschätzt. Hier sind historische Bezüge weit über Deutschland und Europa hinaus zu nennen, wie oben beschrieben. Weiterhin leben migrantisch markierte Menschen teilweise seit Jahrzehnten in Deutschland, sie gingen und gehen binationale Freundschaften und Ehen ein oder sind auf andere Weise biographisch mit den NS-Verbrechen verbunden. Auch wenn der Rassismus der Nationalsozialist*innen viele Menschen unterschiedlicher Herkunft ausgrenzte, zur Flucht nötigte, dazu führte, dass Menschen wegsperret oder ermordet wurden, so war die Gesellschaft 1933 und davor keineswegs homogen im ethno-

nationalem Sinne. Der Politologe und Menschenrechtsaktivist Joshua Kwesi Aikins konstatiert: „Dass Deutsche auf der Straße seltener an die Kolonialzeit erinnert werden, liegt schlicht am nationalsozialistischen Völkermord, der die urbane Diversität ausgelöscht hat.“ (Ogette 2020, S. 87). Schließlich sind drei Perspektiven von biographischen Bezügen zum Nationalsozialismus von Menschen auf der Welt auszumachen, die gegenwärtig teilweise in Deutschland leben:

1. Menschen, deren Vorfahren während der NS-Zeit in Deutschland lebten
2. Menschen, deren Vorfahren in europäischen Ländern lebten, die von Deutschland besetzt waren, die mit Deutschland verbündet waren, kollaborierten oder neutral blieben
3. Menschen, deren Vorfahren in außereuropäischen Ländern lebten aber dennoch direkt oder indirekt Berührung mit dem Nationalsozialismus hatten (von Wrochem 2019, S. 112)

Vor diesem Hintergrund gibt es eine Vielheit an globalen Geschichten – historischen Verflechtungen – die Jacob Augsteins These des wichtigen Zusammenhangs der deutschen Herkunft bei der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus widerlegen.

Neben der globalen Perspektive, ist zudem die zeitliche Dimension zu betrachten. „Was hat der Nationalsozialismus mit der Gegenwart zu tun?“ Mögen sich manche Menschen fragen. Zur Begriffsbestimmung der Gedenkstättenpädagogik (Punkt 2.3) wurden einige aktuelle Ereignisse mit Bezug zur Sprache und Gesinnung der Nationalsozialist*innen genannt. Viola Georgi hebt hervor, dass es wichtig sei in der historisch-politischen Bildung Antisemitismus und Rassismus nicht ausschließlich retrospektiv zu behandeln. Die pädagogische Bearbeitung von NS-Geschichte in Deutschland verortet rassistische Gewalt nahezu ausschließlich in der Vergangenheit (Georgi 2019, S. 66), womit, letztlich suggeriert wird, es sei ein vergangenes und damit überwundenes Phänomen. Doch auch das ändert sich seit einigen Jahren. Hier stellt sich die Frage, wie kann die Gegenwart in das historische Lernen einbezogen werden? Dazu gibt es unterschiedliche Positionen. Laut Elke Gryglewski, langjährige wissenschaftlich-pädagogische Mitarbeiterin der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz in Berlin und seit 2021 Leiterin der Gedenkstätte Bergen-Belsen, bilden die Kenntnisse und das Verständnis aus der Zeit zwischen 1933-45 eine Voraussetzung, um sich heute in der Bundesrepublik, aber auch im europäischen Kontext zu orientieren. (Gryglewski 2019, S. 84). Das Einbinden von aktuellen Geschehnissen kann den historischen Sachverhalt unklarer machen, Ereignisse werden beliebig. Aktuelle Beispiele werden von Lehrpersonen gewählt. Ist es vielleicht das Bedürfnis der Erwachsenen das Thema zu besprechen und nicht das der Jugendlichen? (vgl. ebd.). Gryglewski macht in ihrer Arbeit die Erfahrung,

dass Jugendliche hauptsächlich Interesse an der historischen Realität haben und sich Transferleistungen häufig im Gruppengespräch von selbst entwickeln (ebd. S. 83). Schmidt und Kößler wiederum begrüßen bereits didaktisch aufbereitete Anknüpfungen zur Gegenwart: Bezüge zu aktuellen Situationen sind erwünscht und sollen Diskurse anregen und zu Demokratiekompetenz führen. (vgl. Schmidt, Kößler 2020, S. 218). Wie es bei Gryglewski schon anklang, ist es meiner Meinung nach wichtig, wo das Interesse der Lerngruppe liegt. Sollten vermehrt Bezüge zur Gegenwart gewünscht werden, sollte darauf reagiert werden.

Natürlich gibt es in der zeitlichen Dimension auch die Vergangenheit vor dem Nationalsozialismus. Hier kann geschaut werden, auf welchen Grundlagen das NS-Regime aufbauen konnte. So machen Schmidt und Kößler auf den deutschen Kolonialismus aufmerksam. Es sei ein Ziel die Postkoloniale Perspektive der Massenvernichtung und Versklavung (Maafa) in das Lernen zum Holocaust zu integrieren (Schmidt, Kößler 2020 S. 217f.). Koloniales und rassistisches Denken und Handeln stellen einen wichtigen Strang des nationalsozialistischen Gewaltregimes dar. Gewaltverbrechen, das systematische Ermorden von Menschen aus rassistischen Motiven, ereigneten sich auch vor 1933: Der Genozid an den Hereo und Nama von 1904-1908 im heutigen Namibia wären hier ein aktuell diskutiertes Beispiel.

Auch gegenwärtige globale Konflikte, wie der Nahostkonflikt können von Teilnehmenden in gedenkstättenpädagogischen Angeboten angesprochen werden. Um hier adäquat antworten zu können, wäre es wichtig, unterschiedliche Perspektiven im Sinne der Multiperspektivität in Bezug auf diesen Konflikt zu kennen. Ohne hier in die Tiefe gehen zu können: Antisemitismus hat seinen Ursprung in Europa. Die Geschichte des muslimischen Antisemitismus ist vergleichsweise jung und kam durch den Kolonialismus erst im 19. Jahrhundert in den arabischen Raum (Kamil 2019, S. 131).

In antisemitischen Äußerungen von Menschen kann auch die Enttäuschung und Wut gegen ein Europa, das den Holocaust an jüdischen Menschen aufarbeitet und betrauert⁴, aber Kolonialverbrechen gegen Menschen ihrer Herkunft nicht, zum Ausdruck kommen. Omar Kamil, Professor für die Geschichte Westasiens an der Universität Erfurt, bezeichnet dies als „Gegenläufige Gedächtnisse“: „Das heutige Westeuropa blickt auf den Zweiten Weltkrieg zurück und sieht vor allem den Holocaust; im arabischen Raum dagegen steht die koloniale Gewalt im Vordergrund.“ (Kamil 2019, S. 144) Historische

⁴ In Deutschland brauchte es Jahrzehnte bis sich der Geschichte des Genozids an als „Juden“ Verfolgten öffentlich angenommen wurde. Es war keine selbstverständliche Handlung. Dafür brauchte es viele Kämpfe, andauernde Anstrengung und Widerstand. Auch diese Geschichte wäre wichtig zu erzählen mit Blick auf die heutige im politischen Kontext dargestellte deutsche Selbstverständlichkeit der Verantwortung für Geschichte der Shoah.

Perspektiven weisen somit auch Parallelität auf. Unterschiedliche historische Ereignisse finden zur gleichen Zeit in unterschiedlichen Regionen der Welt statt.

Geben diese Perspektiven konkrete Handlungsanweisungen für die historisch-politische Bildungsarbeit? Nein. Aber sie können eine Sensibilität für die Komplexität und Vielfalt der historischen Bezüge herstellen. Durch diese Vielheit können Zugänge für Adressat*innen geschaffen werden, die in einer reinen Fokussierung auf Deutschland nicht ermöglicht werden können. Den Interessen der Teilnehmenden und deren biographischen Bezüge können in einer globalen Perspektive Rechnung getragen werden.

5.2 Multidirektionale Erinnerung

Michael Rothbergs Werk „Multidirectional Memory – Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization“ wurde 2011 veröffentlicht, es erlangt seitdem international große Anerkennung und wird in der Geschichtswissenschaft und Gedenkstättenpädagogik diskutiert. Im deutschsprachigen Raum erhielt das Buch 2021 noch einmal Aufmerksamkeit, weil erst seit diesem Februar eine deutsche Übersetzung vorliegt. In Anbetracht des Anspruchs eines Überblicks in dieser Arbeit, werde ich den Ansatz kurz skizzieren:

In der Gegenwart sind vielfache Vergangenheiten miteinander verschränkt. Diese werden unterschiedlich erinnert. Daraus ergibt sich die Frage: Wie kann die Geschichtsschreibung einer Gesellschaft diesen vielen Perspektiven, die auch teilweise im Konflikt zueinanderstehen, gerecht werden? Welche Geschichten erhalten Räume – welche bleiben ungehört? Die Artikulation unterschiedlicher Geschichten ist umkämpft. Gerade aus Sicht eines nationalen, hegemonialen Geschichtsverständnisses scheint dies eine unlösbare Frage zu sein (vgl. Attia, Rothberg 2018, S. 94). Attia resümiert diese Ausgangslage: „Die Pluralisierung und das Verweben von Erinnerungen gerät zu einer Intervention in hegemoniale Geschichtsschreibung, Interessenkonflikte und Machtkämpfe sind nicht zu vermeiden.“ (ebd. S. 95). Eine Antwort bietet Rothberg mit seinem Konzept der multidirektionalen Erinnerung. Ausgangspunkt sind konkurrierende Erinnerungen (competitive memories) um den Holocaust an Jüd*innen. Einerseits gibt es Meinungen, die die Beschäftigungen mit anderen historischen Verbrechen an der Menschheit als Bedrohung für die Einzigartigkeit der Shoah sehen. So könnte dieser Genozid relativiert werden. Andererseits gibt es Stimmen, die kritisieren, dass durch die alleinige Betrachtung des Holocaust andere historische Erinnerungen und Traumata unsichtbar gemacht werden (vgl. Attia, Rothberg 2018, S. 97). Rothberg hängt keiner dieser Meinungen an, sondern möchte Erinnern neu denken. Differenzierte historische

Erinnerungen können zusammengetragen werden und so solidarische Verbindungen zwischen marginalisierten Gruppen entstehen (ebd. S. 98). Attia erkennt hierin ein „inklusives Potential für Erinnerungskultur“ (ebd. S. 99).

In multidirektionalen Betrachtungsweisen von Geschichte existieren somit beispielsweise sowohl Erinnerungen einer Geschichte des Kolonialismus aus Sicht der Herrschenden als auch die Geschichte des Widerstands gegen den als Unterdrückung erfahrenden Kolonialismus. Diese gegensätzlichen Erinnerungen, die noch nicht oder kaum in Schulbüchern thematisiert werden, werden durch Migrationsbewegungen in die Gesellschaften getragen. Mark Terkessidis, Migrationsforscher, sagt: „Herkunft bringt Sensibilität für gesellschaftliche Themen.“ (Führer, Terkessidis 14.09.2019). So sind seit ca. 20 Jahren deutschlandweit zivilgesellschaftliche Gruppen durch Initiative von People of Color entstanden, die sich kritisch mit der Kolonialgeschichte auseinandersetzen, Öffentlichkeitsarbeit zu dem Thema leisten, Denkmäler, Exponate in Museen oder Straßennamen hinterfragen und öffentlich zum Diskurs anregen. Hier prallen *conflicting memories* (entgegengesetzte Erinnerungen) aufeinander. Terkessidis ist der Meinung, dass Streit zur demokratischen Erinnerungskultur dazugehört und bereichernd ist. Es brauche die Vielheit der Erinnerungen. Das Ziel ist aus seiner Sicht eine Stärkung und Weiterentwicklung der Demokratie durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Geschichten (vgl. ebd.). Eine integrative Erinnerungskultur im Stil der erwähnten Rede Steinmeiers 2017 weiter oben, fokussiert das Ziel unterschiedliche, getrennte Erinnerungen in gemeinsame Erinnerungen, *shared memories*, der Mehrheitsgesellschaft einzubetten. Lücke regt jedoch zum Nachdenken über eine inklusive Erinnerungskultur an, in der es angestrebt wird, dass „auch *conflicting memories* ausgehandelt werden – und in ihrer Konflikthaftigkeit auch nebeneinander stehen bleiben dürfen.“ (Lücke 2016, S. 365). Rothberg bemerkt aber, dass der deutsche Kontext des Umgangs mit dem Holocaust, der eine Kultur der Verantwortung hervorgebracht hat, eine Herausforderung bei der Artikulation von multidirektionalen Erinnerung darstellt (Attia, Rothberg 2018, S. 99).

Was heißt das nun konkret für historisch-politische Bildungsarbeit? „Beim Entwurf von Konzepten migrationspädagogischer Erinnerungsarbeit kann es darum gehen, einen solchen Glauben [an gemeinsame Herkunft und Geschichte] nachhaltig zu erschüttern und auf eine Erinnerungskultur hinzuwirken, in der neben *shared* und *divided memories* auch *conflicting memories* ihren Platz haben.“ (Lücke 2016, S. 357). An dieser Stelle sei auf eine von der Berliner Agentur für Bildung – Geschichte, Politik und Medien durchgeführte Tagung verwiesen, die 2015 eine umfassende Bestandsaufnahme für das

Thema „#Erinnern kontrovers“ unternahm⁵. Dort wurde unter anderem das Konzept der eben genannten inklusiven Erinnerungskultur diskutiert, die sich deutlich von bisherigen integrativen Ansätzen unterscheidet: Inklusive Erinnerungskultur soll herrschaftskritisch sein, das vergessene sichtbar machen und sie soll Empowerment fördern, also die Teilhabe aller Personen an der Geschichte ermöglichen (vgl. Agentur für Bildung 2015, S. 2). Geschichte ist dabei immer auch als eine Ressource anzusehen, die so, laut Dr. Constanze Jaiser, Literaturwissenschaftlerin, Theologin und (Gedenkstätten-)Pädagogin, als eine Art „kultureller Kitt bestehende Machtstrukturen absichert“ (ebd.). Inklusive Erinnerungskultur würde sich dem Ziel verschreiben, eine Erinnerungslandschaft zuzulassen, in der „conflicting memories“ ausgehandelt werden und eben nicht einfach ein schnelles Bestreben, verschiedene Geschichtserzählungen zu integrieren (vgl. ebd.). Trotz des Formulierens dieser Ziele, fehlt es noch an einer etablierten Praxis: „Konkrete Vorschläge für Modi und Verfahrensweisen, um neue Geschichten in einer heterogenen Migrationsgesellschaft auszuwählen sind noch nicht in großer Zahl auf dem Markt.“ (Lücke 2016, S. 365). In den darauffolgenden Jahren entstanden jedoch Projekte und auch Ausschreibungen von Stiftungen, die die hier skizzierte Richtung zukünftiger Auseinandersetzungen befördern.

5.3 Pädagogik der Anerkennung

Die Pädagogik der Anerkennung, die in der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz in Berlin konzipiert und angewendet wird setzt eben vorgestellte theoretische Grundlagen in die Praxis um. Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist es in einer heterogenen Gesellschaft professionelle, ansprechende historisch-politische Angebote für Besucher*innen-Gruppen zu gestalten. „Vielfältige Zugehörigkeiten brauchen vielfältige Zugänge. Pädagogische Vorhaben müssen auf die Diversität innerhalb der Lerngruppen, egal ob sie sich in Herkunft oder z.B. Geschlecht begründet, reagieren. Sie müssen durch innere Differenzierung/Binnendifferenzierung verschiedene Zugänge schaffen und dafür sorgen, dass sich die Lebenswelten aller Jugendlichen in den Materialien wiederfinden“ (Geißler-Jagodzinski 2009, S. 10).

Ein solcher Zugang ist beispielsweise die Sprache. Neben Deutsch und Englisch wurden die Ausstellungssprachen im Haus der Wannsee-Konferenz mit Arabisch und Türkisch

⁵ Das Team um Constanze Jaiser, Birgit Marzinka, Nadja Grintzewitsch und Ingolf Seidel führte hierzu, im Auftrag der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“, umfassende Vorrecherchen und Interviews durch, organisierte mit neuesten Methoden Panels und künstlerische Interventionen und dokumentierte die Tagung umfassend unter <https://erinnem.hypothesen.org>.

erweitert⁶. Angebote und Materialien in Einfacher Sprache gehören ebenso dazu. Ein grundlegendes Element der Anerkennung ist eine Wertschätzung aller Besucher*innen, wohl wissend, dass darunter auch Personen sind, die Diskriminierung, Rassismus in der Gesellschaft und Bildungsarbeit erleben. Daraus folgt die Sensibilisierung, dies in der eigenen Arbeit nicht zu reproduzieren. Auch wenn weiterhin die Geschichte der Gedenkstätte im Fokus steht, werden unterschiedliche Sprachen, eigenen Geschichten, verschiedene Lerninteressen- und Bedürfnisse der Besucher*innen geachtet und als Bereicherung angesehen. Dazu wird eine möglichst freie Lernatmosphäre mit viel Raum für Eigengestaltung angestrebt. So gibt es das Angebot, dass bestimmte Exponate angefasst werden können und sich Teilnehmende eines Gruppenangebotes jeweils ein Exponat oder Thema ihrer Wahl aussuchen können und so einen individuellen Zugang zum Thema erlangen. Es geht um den Dialog mit den Teilnehmenden – eine demokratische Vermittlungsarbeit auf Augenhöhe. Auch gibt es das Konzept der wechselseitigen Führungen (Peer-to-Peer-Führungen). Hier können Besucher*innen ihre Interessen oder ihr erlerntes Wissen anderen Gruppenmitgliedern weitergeben. Geografische Bezüge über Deutschland und Europa hinaus werden in der Ausstellung deutlich gemacht.

Diese Perspektive führte auch in den Forschungsabteilungen zu neuen Aufgaben. Quellen zu Herkunftsländern der Inhaftierten wurden recherchiert, um so auch der Heterogenität der historischen Biografien gerecht zu werden. Diese Informationen können für Teilnehmende nicht (nur) deutscher Herkunft Zugänge herstellen (vgl. Gryglewski 2015, S. 174).

Wichtig zu erwähnen ist, dass die hier beschriebene Anerkennung nichts mit akzeptierender Sozialarbeit, also das Akzeptieren jeder verbalen Äußerung, zu tun hat. Werden problematische Meinungen oder Einschätzungen getätigt, so werden Grenzen aufgezeigt. Personen werden sachlich darauf aufmerksam gemacht, warum jene Äußerung untragbar sind (vgl. Ehrlich, Gryglewski 2010, S. 229).

Gryglewski betont die Relevanz der vielfältigen Zugänge in der historisch-politischen Bildungsarbeit: „(...) bis heute [sind] andauernde Folgen der nationalsozialistischen Verfolgungspolitik zu erkennen, sodass das Wissen über den Nationalsozialismus eine Grundvoraussetzung für Partizipation an einem gesellschaftlich relevanten Diskurs

⁶ Gryglewski weist darauf hin, dass diese Sprachen im gesellschaftlichen Diskurs als kulturell minderwertig behandelt werden (Gryglewski 2015, S. 174). Sprachen, die nicht die Sprache der Mehrheitsgesellschaft sind, werden als Differenzmerkmal wahrgenommen. Es gibt positiv und negativ markierte Sprachen, es kann auch von einer Sprachenhierarchie gesprochen werden. In dieser Arbeit kann nicht genauer auf die migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit eingegangen werden. Es gibt dazu aber zahlreiche Publikationen.

darstellt. Im Umkehrschluss heißt das: Wenn die Gedenkstätten nicht über pädagogische Angebote verfügen, die sich auf den historischen Ort beziehen, für ein breites Spektrum an Besucherinnen und Besuchern nachdenken, verweigern sie über kurz oder lang einzelnen Bevölkerungsgruppen die Teilhabe an diesem Diskurs.“ (Gryglewski 2015, S. 173). Die Empowerment-Perspektive historisch-politischer Bildungsarbeit Jaisers, die oben angesprochen wurde, wird in diesem Ansatz also praktisch umgesetzt. Gryglewski verweist auf die Stärkung von Jugendlichen durch historisches Wissen: „Dass Jugendliche mit historischer Bildung aber Selbstbewusstsein erlangen können, weil sie Inhalte nachvollzogen haben, gilt für alle bildungsbenachteiligten Jugendlichen gleichermaßen, ungeachtet ihrer Herkunft.“ (Gryglewski 2019, S. 89). Der Pädagogik der Anerkennung liegt eine Haltung zugrunde: Empathie und kreatives Verständnis sollte jedes politische und pädagogische Handeln bestimmen. Das wird als entscheidende Folgerung aus der Geschichte des Nationalsozialismus wahrgenommen. Dies umzusetzen, bildet die unabdingbare Voraussetzung für eine nachhaltige Gedenkstättenarbeit (Gryglewski 2015, S. 178). Und auch hier wird eine weitere Brücke zur Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession sichtbar.

5.4 Reflexion — Die Weiterbildung „Verunsichernde Orte“

Das Weiterbildungsangebot „Verunsichernde Orte – Selbstreflexive und diversitätsbewusste historisch-politische Bildung“ richtet sich an Personen, die in der historisch-politischen Bildungsarbeit tätig sind, die in Gedenkstätten arbeiten und an Lehrer*innen. Es entstand am Fritz-Bauer-Institut unter der Leitung von Gottfried Kößler. Im März 2021 nahm ich an dieser zwei-tägigen Online-Weiterbildung mit 12 weiteren Personen teil. Mit Hilfe von Übungen soll eine Selbstreflexion und eine Reflexion der eigenen Praxis ermöglicht werden. „Dabei stehen pädagogische Aspekte der Vermittlungstätigkeit im Vordergrund: Das eigene Selbst- und Rollenverständnis, der Kontakt zu Teilnehmenden und Gruppen sowie der Umgang mit Vermittlungsmedien.“ (Fritz Bauer Institut 2019).

Während die vorgenannten Ansätze theoretische Überlegungen und den praktischen Umgang mit Besucher*innen thematisierten, so geht es hier um die Fokussierung auf das Selbst, das in der pädagogischen Arbeit tätig ist. Es stellt eine wichtige Grundlage für die anderen Konzepte dar und verbindet alle vier Ansätze miteinander.

„Eine Inklusivität des Angebots kann nur erreicht werden, wenn auch die Pädagog(inn)en selbst ihre Einstellungen gegenüber Besucher(inne)n reflektieren, die sie als „anders“ als sich selbst wahrnehmen. Aber auch das präsentierte historische Material sowie seine Vermittlungsmedien – Ausstellungen, Führungen oder Arbeitsbögen – sind darauf hin zu

prüfen, wer angesprochen wird, wer sich angemessen repräsentiert fühlen und wer überhaupt Zugang zu diesem Angebot finden kann.“ (Geißler 2010, S. 70).

So gab es auf der Weiterbildung die Übung „Mein Bild vom NS (Nationalsozialismus)“. Die Teilnehmenden sollten sich bewusst machen, woher ihr Wissen bisher kam, welche Kanäle sie nutzen, um sich historische Inhalte anzueignen. In einer anderen Aufgabe ging es darum für sich zu formulieren, warum eine Arbeit zum Thema Nationalsozialismus gewählt wurde und welche persönlichen Ziele dahinterstecken. In den Bildern zum NS der Gruppe manifestierten sich bestimmte gemeinsame Rollenbilder und Gedenkrituale. Auch wurde festgestellt, dass es zwar eine breite historische Expertise gab, aber nur wenige Teilnehmende, Wissen über die Geschichte der eigenen Familie zur Zeit des Nationalsozialismus besaßen. Kößler benutze in diesem Kontext den Begriff des „Gedächtnistheaters“ von Max Czollek⁷. Der Lyriker und Publizist Czollek kritisiert, dass es bestimmte Rollen in der Geschichtsvermittlung gibt: Jüd*innen als passive Opfer, Mehrheits-Deutsche als aktive geläuterte Nachkommen der Täter*innen u.v.m. Weiterhin bemängelt er die oberflächliche Verurteilung der Gewalttaten, z.B. als ritualisiertes Kranzablegen vor Gedenkstätten, die sich keiner umfassenden Aufarbeitung der nationalsozialistischen Strukturen in Familie oder Region widmen (vgl. Schmidt, Kößler 2020, S. 218). Die eigenen Hintergründe spielen in der Vermittlungssituation aber eine bedeutende Rolle. Genauso auch die Einstellung gegenüber den Besucher*innen/Teilnehmenden.

Verunsichernde Orte wurde vom Fritz Bauer Institut und dem Jüdischen Museum Frankfurt am Main, dem Max Mannheimer Studienzentrum/Internationales Jugendgästehaus Dachau und dem Centrum Angewandte Politikforschung an der LMU München entwickelt. An der Erarbeitung waren pädagogische Fachkräfte aus zwölf Gedenkstätten an NS-Verbrechensorten beteiligt. Aktuell können 11 Trainer*innen mit unterschiedlichen Schwerpunkten (z.B. Sonderpädagog*innen, Antidiskriminierungstrainer*innen, Demokratiepädagog*innen) für Seminare gebucht werden. Das Angebot setzt zwar am einzelnen Menschen an, hat aber den Anspruch dadurch den Diskurs in der Gedenkstättenpädagogik anzuregen und so einen Beitrag zur Weiterentwicklung zu leisten.

5.5 Bildungsmaterialien

Im letzten Unterpunkt dieses Kapitels möchte ich nun vier Bildungsmaterialien für die praktische historisch-politische Bildung vorstellen. In allen Ansätzen wurde schließlich auf

⁷ Für eine ausführliche Lektüre sei hier auf das Buch verwiesen: Czollek, Max (2018): Desintegriert euch! Hanser Verlag, München.

die Wichtigkeit der Gestaltung des pädagogischen Materials zur Vermittlung historischer Inhalte hingewiesen. Natürlich gibt es über diese vier Materialien hinaus weitere Publikationen auf die im Umfang dieser Arbeit aber nicht eingegangen werden kann.

2009 wurde *„GeschichteN teilen – Ein Dokumentenkoffer für eine interkulturelle Pädagogik zum Nationalsozialismus“* vom Verein Miphgasch/Begegnung e.V. und dem Haus der Wannsee-Konferenz veröffentlicht. Es eignet sich für Jugendliche ab der 9. Klasse und ist für alle Schultypen konzipiert. Dieses Material bietet Quellen zu Täter*innen, Opfern sowie Helfer*innen im Kontext geografischer Regionen, die in der Regel nicht berücksichtigt werden (Gryglewski 2015, S. 176). Es zehnt verschiedene thematische Mappen mit Photographien, Briefen, Zeitungsausschnitten, die eine biografische und lebensweltliche Annäherung an einzelne Themenkomplexe ermöglichen.

An dieses Konzept knüpft 2018 die von Elke Gryglewski, Cornelia Siebeck und des Hauses der Wannsee-Konferenz herausgegebene Materialsammlung *„Passagen, Brüche, Perspektiven: Flucht historisch Denken lernen: eine Dokumentensammlung“* an. Nach Auskunft von Constanze Jaiser, seit Jahrzehnten freie Mitarbeiterin in der Gedenkstätte Haus der Wannsee-Konferenz und eine der drei Initiatorinnen dieses Projekts, ging es angesichts der damals als Krise verzeichneten Flucht-Migrationsbewegungen auch nach Deutschland „nicht darum Analogien zwischen der NS-Zeit und heutigen Prozessen zu suchen als vielmehr darum, Kontinuitätslinien, gegebenenfalls auch Brüche und deren Auswirkungen in den Blick zu nehmen, in denen sich Positionalitäten und Prozesse der Inklusion und Exklusion im Umfeld von Flucht situieren lassen“. Im Ergebnis steht hier nun in insgesamt acht Modulen das Thema Flucht aus vielen Perspektiven im Zentrum der Materialien. Beispielsweise gibt es ein Modul über die Paul Kohner Agency, eine Auswanderer Agentur in Hollywood, die durch eingewanderte Deutsche überwiegend Filmschaffende unterstützt und finanziert wurde. Diese Selbstorganisation hat Bürgschaften für Verfolgte des NS-Regimes übernommen. Briefe, Telegramme, Sparbücher können eingesehen werden. Das oft negativ konnotierte Wort „Schleuser“ aus der Gegenwart beschreibt die Aktivitäten dieser Menschen. Ein anderes Modul beleuchtet Ost-Afrika als Fluchtort für Verfolgte aus Polen. Ihre Schwierigkeiten dort Fuß zu fassen und Arbeit zu bekommen werden thematisiert. Es gibt auch einen regionalen Zeitungsartikel dieser Zeit, der die Situation dieser Menschen als „Arme Weiße Problem“ (arm im Sinne des fehlenden Geldes) benennt. Ziel dieses Materials ist es, wie in den skizzierten Fällen, Ambiguitäten und Brüche in gängigen nation- und opferzentrierten Narrativen aufzeigen. Dabei stehen Perspektiven außerhalb des NS-Deutschlands im Vordergrund.

Eine umfangreiche Auseinandersetzung mit der Kontinuität des Kolonialismus und Rassismus im Nationalsozialismus ermöglicht das Material der KZ-Gedenkstätte Neuengamme in Kooperation mit der Universität Augsburg und der Universität Hamburg. *„Verflechtungen – Koloniales und rassistisches Denken und Handeln im Nationalsozialismus. Voraussetzungen – Funktionen – Folgen“* lautet der Titel dieses 2019 erschienenen Materials. Die Bildungsmaterialien nehmen anhand ausgewählter Biografien von People of Color Verflechtungen zwischen kolonialem und rassistischem Denken und Handeln im Nationalsozialismus in den Blick. Als Ziel wird formuliert, eine rassismuskritische sowie multiperspektivische und inklusive Erinnerungskultur anzuregen. Interessant ist hier, dass die Materialien sich nicht nur mit der Geschichte ab 1933 beschäftigen, sondern, dass Modul 1 im deutschen Kaiserreich einsetzt: People of Color in Deutschland: vom Kaiserreich (1871–1918) zur Weimarer Republik (1918–1933). Im Modul 5 werden die Handlungsspielräume und individuelle Formen von Widerstand (1933-1945) behandelt. In jedem Modul werden auch gegenwertige Geschehnisse und Debatten angesprochen. In diesem Material gibt es sowohl zeitliche als auch inhaltliche Perspektiven, die in dieser Form im Durchschnittsgeschichtsunterricht noch keinen Einzug erhielten. Dieses Material setzt schon einiges an Basiswissen voraus und ist für Teilnehmende ab dem 16. Lebensjahr geeignet.

Auf der Tagung „Geschichten in Bewegung“ wurden die im Forschungsprojekt entwickelten neuen Materialien vorgestellt. Diese sind in der Online-Materialiensammlung *„Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer“* seit März 2021 über die URL-Adresse www.zwischentone.info/themen/deutsche-geschichte-globale-verflechtung.html aufrufbar. Herausgeber ist das Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung, speziell die Abteilung „Wissen im Umbruch“ | Zwischentöne. Insgesamt haben 49 Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen aus unterschiedlichen Bereichen dieses Material in verschiedenen Kooperationen erarbeitet. Darunter waren auch viele in der vorliegenden Arbeit genannten Personen. Hervorzuheben ist hier die niederschwellige digitale Umsetzung der Materialien, die aber ebenfalls als PDF, Video- oder Audio-Dateien heruntergeladen und analog genutzt werden können. Neben zwei anderen Themen auf der Webseite werden 12 Unterrichtsmodule unter der Kategorie „Deutsche Geschichte, globale Verflechtungen“ angeboten. Die Module haben unterschiedliche Bearbeitungslängen und Altersgruppen, die angesprochen werden. Es liegt ein starker Fokus auf dem Thema Migrationsgesellschaft und historische Themen werden mit gegenwärtigen Geschehnissen verbunden. Auch hier möchte ich einige Themenpakete nennen: „Der Islam, Europa und "wir" – Selbst- und Fremdzuschreibungen zwischen Europa und "dem Orient"“, „Bedeutung und Wirkung von NS-Gedenkstätten – Vor- und Nachbereitung einer Exkursion“, „Schuld und

Verantwortung – Reflexionsmodul zu geschichtskulturellen Debatten zum Thema Holocaust in der postmigrantischen Gesellschaft“ oder „Postkolonial Erinnern – Die rassismuskritische Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialherrschaft“. Die Ebene der Pluralität der Gesellschaft wird hier in jedem Modul selbstverständlich mitgedacht.

6. Herausforderungen und Potenziale für die akademische Ausbildung

Auf den vorangegangenen Seiten wurden Grundlagen und unterschiedliche Perspektiven zum Thema Migrationsgesellschaft und historisch-politischer Bildungsarbeit eröffnet. In diesem vorletzten Kapitel sollen diese nun in Bezug zur Sozialen Arbeit, genauer gesagt, zur akademischen Ausbildung in Form des Bachelorstudiums, gesetzt werden. Welche Herausforderungen und Potentiale bestehen aktuell? Außerdem wird in Kapitel 6.3 ein Überblick über bestehende thematische akademische Angebote der Sozialen Arbeit in Deutschland gegeben, sowie am Beispiel des Bachelors Soziale Arbeit der Hochschule Neubrandenburg aufgezeigt, wie Gedenkstättenpädagogik in die Lehre Einzug hält.

6.1 Herausforderungen

Wenn bisher von hegemonialer Geschichtsschreibung in dieser Arbeit gesprochen wurde, so impliziert diese eine eurozentrische, weiße Perspektive, die als Norm angesehen wird. Dieses Dominanzverhältnis ist Teil der gesellschaftlichen Struktur, es tritt somit auch in historisch-politischer Bildung, im Kontext der Praxis Sozialer Arbeit, als auch der Lehre dieser zu Tage. „Die Soziale Arbeit in deutschsprachigen Gesellschaften kann nach wie vor als weißer* Raum bezeichnet werden. Auch wenn sich gerade für diese Disziplin als Menschenrechtsprofession viele Menschen mit Migrations- und Rassismuserfahrung interessieren und das Fach studieren, praktizieren oder in Forschung und Lehre tätig sein wollen, wird das Feld von Weißen* dominiert. Dieser Umstand wird jedoch de-thematisiert.“ (Tißberger 2020, S. 96). Hier sehe ich die größte Herausforderung, speziell im Hinblick auf die Lehre einer zeitgemäßen Gedenkstättenpädagogik innerhalb der Sozialen Arbeit. Seit einigen Jahren findet jedoch die Auseinandersetzung mit strukturellem Rassismus auch in Deutschland statt. Dass diese Thematisierung verhältnismäßig spät einsetzt, setzt Martina Tißberger, die an der Fachhochschule Linz zu Subjektivierung in Differenz- und Machtverhältnissen mit dem Fokus auf die Intersektionen von Rassismus, Gender und Sexualität forscht und lehrt, in einen historischen Zusammenhang zum Nationalsozialismus: „Nach 1945 schien es, als säße der Schock über den faschistischen Rassenwahn gesellschaftlich so tief, dass man über Rassismus nicht mehr sprechen muss. Es fand daher in Deutschland bis in die 1960er Jahre keine nennenswerte Aufarbeitung statt und auch danach wurde Rassismus nur als

Problem am Rande der Gesellschaft gesehen, mit „Täter*innen“ aus Kreisen des Rechtsradikalismus und „Opfern“, die als „Ausländer*innen“ betrachtet wurden.“ (Tißberger 2020, S. 96f.). Tupoka Ogette, Antirassismus-Trainerin, Bürgerrechtlerin, sowie Autorin des Bestsellers „exit RACISM“, beschreibt, dass durch diese fehlende Analyse, Rassismus so erscheint, als ob es eine Intention, eine bewusste Entscheidung des Individuums zum Rassismus geben müsste: „Rassismus wird somit nicht als System verstanden, sondern als vorsätzliche Handlung einer einzelnen Person.“ (Ogette 2020, S. 88). Und dies wiederum erklärt die De-Thematisierung der weißen Dominanz in institutionellen Settings, beispielsweise in der Schule, in der Hochschule oder auf Ämtern. Tißberger problematisiert ebenfalls, dass die Mehrheit der Lehrenden und Forschenden in der Sozialen Arbeit der weißen Mehrheitsgesellschaft angehören und sich dadurch rassistischen Praktiken nicht bewusst sind. Lehrende, die einer Minderheit angehören treffen häufig auf ausgrenzende Strukturen (vgl. Tißberger 2020, S. 103).

Auch Studierende der Sozialen Arbeit sind von diesen ausgrenzenden Strukturen betroffen: Das Forschungsprojekt „Internationalisierung an Fachhochschulen der Deutsch- und Westschweiz“ am Beispiel der Fachbereiche Soziale Arbeit und Pädagogik zeigt auf, dass migrantisch markierte Studierende der Sozialen Arbeit Othering an ihren Hochschulen erleben (Burren, Böhnel et al. 2020, S. 165). Das Forschungsteam resümiert: In Bezug auf Internationalisierung werden Nutzen und Chancen für eine ‚weltoffene‘ und ‚international ausgerichtete‘ Hochschule in den Blick genommen, nicht jedoch die Differenzkonstruktionen und Rassismus in dieser Institution. (vgl. ebd. S. 161).

Zusammenfassend für diese Arbeit werden folgende Herausforderungen attestiert: eine generell eher lockere akademische Verbindung der Gedenkstättenpädagogik als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, die weitere Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus als kontroverses Thema in der Gesellschaft und rassistische Strukturen in den Hochschulen, die noch zu wenig thematisiert werden. Eine kürzer gefasste These: selbst wenn es eine Lehrveranstaltung zur Gedenkstättenpädagogik im Studium geben sollte, ist es nicht selbstverständlich, dass diese auch rassistuskritisch und inklusiv die Migrationsgesellschaft mitdenkt sowie Methoden und Wissen dazu vermittelt.

6.2 Potenziale

Nach diesen Problemen möchte ich nun auf die Potenziale in der akademischen Ausbildung eingehen. Ich nenne es bewusst Potenziale, da hier Denkweisen, Vorschläge und Ideen vorgestellt werden, aber ich nicht auf eine konkrete Umsetzung eingehe.

Welche Ressourcen gibt es also an den Hochschulen? Zunächst sind die Studierenden zu nennen: Studierende unterschiedlichen Alters, Herkunft, Erfahrungen, Persönlichkeiten bereichern die Lehre. Dies ist eine perfekte Ausgangslage für den Austausch und die Weiterentwicklung einer zeitgemäßen Gedenkstättenpädagogik. Über den Zugang der Berufsgeschichte der Sozialen Arbeit kann ein neuer Bezug zur Geschichte des Nationalsozialismus hergestellt werden. Vielleicht bekommen Studierende hier Interesse durch konkrete Verbindungen zur Ausbildung, die eine andere Thematisierung als in der Schule darstellt.

Wie im dritten Kapitel beschrieben, stellt in der akademischen Lehre die Geschichte der Sozialen Arbeit eine Eingangstür zum größeren Feld der Gedenkstättenpädagogik dar. Hier können Anknüpfungspunkte wie Gedenkstätten, Bildungsträger oder Vereine außerhalb der Hochschule die Ausbildung erweitern und eine umfangreiche Vermittlung der Berufsgeschichte auch in regionalen Kontexten gewährleisten. Innerhalb des Faches der Sozialen Arbeit besteht auch eine große Chance, sich mit Sozialarbeitenden zur Zeit des Nationalsozialismus auseinanderzusetzen. Hier werden in vielen Biografien auch Migrationserfahrungen eine Rolle spielen. Um nur eine Person zu nennen: der Sozialarbeiter und späterer Hochschuldozent Louis Lowy. Er überlebte das KZ Theresienstadt und das KZ Auschwitz.

Nach dem Zweiten Weltkrieg arbeitete er als Sozialarbeiter in Deggendorf (Bayern) in einem Displaced Persons Camp⁸ der United Nations Relief and Rehabilitation Administration (UNRRA). Es war seine Aufgabe, Holocaustüberlebende bei ihrer Eingliederung in Europa oder ihrer Übersiedlung in andere Kontinente zu unterstützen. Lowy wanderte später nach Boston aus. Wie seine Biografin, Lorrie Greenhouse Gardella, herausarbeitete, verbanden sich Inhalt und Methode seiner Lehre in besonderer Weise, denn er gilt u. a. als ein Erfinder der „Social Groupwork“, die er unter extremen Bedingungen in den Lagern entwickelt hatte. Allein an dieser Biografie wird deutlich, dass die Geschichte des Holocaust, des Nationalsozialismus, immer auch eine Geschichte der Migration ist. Lowy prägte auch in Deutschland die Lehre der Sozialen Arbeit im Bereich Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit und Migrationsarbeit. Dabei thematisierte er immer wieder seine eigenen Erfahrungen und Erlebnisse anderer Personen, die die Gewalt im Konzentrationslager erlebten. Ebenso lehrte und forschte er aus der Sicht eines Migranten, der in unterschiedlichen Ländern gelebt hat. Eine zentrale Botschaft Lowys Lehre ist, als Sozialarbeiter*in emanzipatorisch und ressourcenorientiert

⁸ So wurden Einrichtungen genannt, in denen nach dem Zweiten Weltkrieg vorübergehend Menschen untergebracht wurden, die keinen Wohnort (mehr) hatten (displaced persons). Häufig waren dies deportierte, von den Nationalsozialist*innen verfolgte Menschen, die auch Mitglieder ihrer Familie verloren hatten und sich nun ein neues Leben aufbauen mussten.

zu arbeiten und die Adressent*innen zu stärken, sodass auch in Krisensituationen dennoch das eigene Leben in die Hand genommen wird (Ellerbrock 2019, S. 9). Lowy leitete während seiner Inhaftierung in Konzentrationslagern unterschiedliche Gruppen. Er ermöglichte mit seinen Angeboten für Kinder, Jugendliche, Erwachsene und ältere Menschen einen Raum des menschlichen und kulturellen Austauschs. Es gibt noch mehr dieser bedeutenden Geschichten. Mit Blick auf die heutige Praxis der Sozialen Arbeit kann an solchen historischen Bezügen deutlich gemacht werden, dass es im institutionellen Rahmen immer individuelle Entscheidungs- und Handlungsspielräume gibt.

Wie kann die Soziale Arbeit darüber hinaus von einem historischen Zugang profitieren? Die Sozialarbeiterin Maria Rosenbloom, die ab den 1950er Jahren in einer New Yorker psychiatrischen Klinik mit Überlebenden des Holocaust arbeitete, betont die Wichtigkeit des Orientierungswissens von Sozialarbeitenden. Durch die Auseinandersetzung mit den Hintergründen der Patient*innen, konnte sie den Überlebenden anders begegnen als Kolleg*innen, die über kein Orientierungswissen über den Holocaust verfügten. Rosenbloom eröffnete diesen Menschen Möglichkeiten, abseits von gängigen Behandlungen über ihre Erfahrungen zu sprechen (Greenhouse Gardella 2019, S.202ff). Diese Kommunikationsfähigkeit des empathischen Zuhörens ist ein wichtiger Pfeiler psychosozialer Beratung. In der historisch-politischen Bildungsarbeit gibt es ein großes Repertoire an biografischem Material, Oral History-Dokumenten oder Zeitzeug*innen-Begegnungen, in dem dieses Zuhören geübt werden kann. Orientierungswissen in der aktuellen Sozialen Arbeit kann bedeuten, sich mit politischen (Flucht-) Hintergründen von Klient*innen auseinanderzusetzen, Offenheit für Gespräche zu signalisieren, aber auch geschichtsrevisionistische Kampagnen zu erkennen und zu widersprechen.

Es gibt somit vielfältige Überschneidungen der Lehre der Sozialen Arbeit zu Inhalten der Gedenkstättenpädagogik. Uwe Hirschfeld, der an der Evangelischen Hochschule Dresden die Professur für „Politikwissenschaft: Politische Theorie Sozialer Arbeit und Erziehung und Hochschuldidaktik“ innehat, proklamiert, dass es ein „Schatz“ sein kann, historische Auseinandersetzung und Aneignung historischer Sachverhalte in der Ausbildung der Sozialen Arbeit anzubieten (Hirschfeld 2013, S. 25). Nach seiner Einschätzung gibt es eine Lücke von Professionellen in der historisch-politischen Bildungsarbeit: Es stehen sich zwei Stereotype gegenüber. Einerseits gäbe es die Sozialarbeitenden mit Kompetenz im non-formalen Lernen und in der Sozialpädagogik – die aber historisch nur oberflächlich informiert sind. Auf der anderen Seite die kompetent ausgebildeten Historiker*innen mit didaktischer Expertise, aber ohne pädagogische Kenntnisse (ebd.). Er verbindet diese Positionierung mit der Idee einer Ausbildung von

„memorial workers“ (Erinnerungs-/Gedenk-arbeiter*innen) in der Sozialen Arbeit, die diese Lücke ausfüllen könnten. Die Kompetenz dieser Absolvent*innen liegt neben gängiger Sozialarbeit in der Erinnerungsarbeit. Durch geschichtliche Kenntnisse, Oral History, Alltagsgeschichte, Biografiearbeit u.v.m. können sie zu Orten und Themen forschen, die für Menschen, mit denen sie arbeiten, interessant sind. „Memorial worker“ fokussieren sich nicht nur auf Gedenkstätten, sondern begleiten Personen professionell zu historischen Themen, die für die Biografie, die gegenwärtige Lebenslage oder die Familiengeschichte der Adressierenden von Relevanz sind (vgl. Hirschfeld 2013, S. 26). Im Sinne der Netzwerkarbeit kann hier auch mit Gedenkstätten und anderen historisch-politischen Initiativen zusammengearbeitet werden. Initiativen, die sich für historische Forderungen, wie Restitutionen oder Anerkennung einsetzen, können vom gut vernetzten „memorial worker“ profitieren, öffentliche Prozesse durch sie*ihn moderiert werden.

Wie Rischer und Gryglewski bereits formulierten - das Begreifen von historischen Kontexten in Bezug zur Gegenwart kann eine emanzipatorische Lernerfahrung sein. Lücke vertritt das Konzept der inklusiven Erinnerungskultur: „Memorial worker“ könnten dies mit einem speziellen beruflichen Profil umsetzen. Es gibt schon Projekte, die in diese Richtung gehen. In einigen Städten gibt es Stadtführungen, die von Menschen, die einer Minderheit angehören, durchgeführt werden. Hier geben sie Einblicke in ihre Lebenswelt, aber auch historische Entwicklungen werden auf dem Rundgang aufgezeigt. Die Verbindung von historisch-politischer Bildungsarbeit ist hier das emanzipatorische und gesellschaftskritische Element: Menschen eine professionelle Bühne zu geben, um über ihre aktuellen Rassismus- oder Diskriminierungserfahrungen zu sprechen. Diese können mit historischen Bezügen erweitert werden. Eine intersektionale Betrachtung von Diskriminierung ist hier miteinzubeziehen. Anlässe und Räume dafür zu organisieren, wie auch solche Angebote zu moderieren können Aufgaben von „memorial worker“ sein. Hirschfeld hat diesen Begriff kreiert, ich bin mir jedoch sicher, dass es bereits Sozialarbeitende gibt, die diese Angebote durchführen, allerdings hatten sie dafür vielleicht keine konkrete Ausbildung, so wie es Hirschfeld vorschlägt, und werden sie vielleicht keinen speziellen Namen für diese Facette ihres Berufs haben.

Auch auf gesellschaftlicher Ebene trägt jetzt schon ein historisch-politischer Zweig der Sozialen Arbeit zu einer demokratischen Erinnerungskultur im Sinne Terkessidis bei. Ich sehe für mögliche Angebote im Studium und auch für den späteren Berufsweg von Sozialarbeitenden ein großes Potential, welches aktuell noch nicht ausgeschöpft ist. Eine demokratische Erinnerungskultur in der Auseinandersetzung mit der Berufsgeschichte der Sozialen Arbeit kann auch über diesen Themenbereich hinaus zu einer Praxis des

Kritischen Weißseins führen. Historisches Wissen ermöglicht geschichtsrevisionistische Äußerungen sowie Verschwörungserzählungen zu durchschauen und dagegen zu argumentieren. Der Vereinnahmung und Instrumentalisierung von Geschichte durch rechte Gruppen kann nur so etwas entgegengesetzt werden. Allgemein kann ein Reflexionsprozess über Machtstrukturen innerhalb der Profession angeregt werden: Welche Theorien werden in der Sozialen Arbeit vermittelt? Aus welchen Teilen der Welt kommen sie? Wer hat sie auf Grundlage welcher Erfahrungen verfasst? Dr. Sina Arnold, Mitarbeiterin der Abteilung „Integration, soziale Netzwerke und kulturelle Lebensstile“ des Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) sagt: „In postmigrantischen Gesellschaften braucht es in der Praxis überdies eine Soziale Arbeit, die sensibilisiert ist für intersektionale Macht und Herrschaftsverhältnisse, und für die von und in ihnen produzierten Differenzlinien. Das impliziert die Öffnung von Institutionen“ (Arnold 2018, S. 127). Historisches Wissen ist somit als Orientierungswissen von lehrenden Personen an Hochschulen, aber auch für Sozialarbeitende eine wichtige Voraussetzung für die Arbeit mit Klient*innen. Von Wrochem verweist auf weiterhin bestehende Kontinuitäten der Diskriminierung: „Es ist dabei auch wichtig zu berücksichtigen, dass Antisemitismus, Antiziganismus, Antislawismus und kolonialrassistische Konzepte nicht nur im Nationalsozialismus anzutreffen sind, sondern teilweise bis heute weiterwirken.“ (von Wrochem 2019, S. 120).

Zuletzt möchte ich noch einmal zusammengefasst auf das Konzept der inklusiven Erinnerungskultur von Lücke verweisen, welches Potenzial bietet, die Ansprüche der Berufsethik der Sozialarbeit mit Blick auf die Ressource Geschichte umzusetzen:

Inklusive Erinnerungskultur zeigt auf, wer sich an wen erinnert und zu welchem politischen Zweck. Auf diese Weise wird Erinnerung als Mittel von Herrschaft sichtbar, Erinnerungskultur wird zu *Herrschaftskritik*. Sie zeigt auf, wer beim Erinnern marginalisiert wird, oder noch genauer: wer vergessen wird – und deshalb in unserer Gegenwartsgesellschaft gar nicht erst über die Ressource Geschichte verfügen darf. Hier geht es um eine *Sichtbarmachung des Vergessenen*. Sie fordert, dass die Teilhabe an Geschichte für alle möglich sein muss – weil Geschichte zu einer mächtigen Ressource geworden ist, die als kultureller Kitt unser Machtgefüge absichert. Inklusive Erinnerungskultur fordert also *Empowerment* durch Erinnern und Geschichte *gerade für die Machtlosen*. (Lücke 2016, S. 365)

6.3 Akademische Angebote

In den letzten zehn Jahren gab es in unterschiedlichen Abständen Tagungen und Fachtage zum Thema „Soziale Arbeit und Gedenkstättenpädagogik“. Als aktuellste

Veranstaltung ist der digitale Fachtag mit dem Titel: „Die Zeit ist reif – Master Gedenkstättenarbeit und Menschenrechtsbildung in sozialen Berufen“ von Juni 2020 zu nennen. Die Studiengangsbeauftragten Prof. Dr. Cordula Borbe und Kathleen Hahnemann (M.A.) stellten hier den deutschland- und europaweit einzigartigen neuen Masterstudiengang „Gedenkstättenarbeit und Menschenrechtsbildung in sozialen Berufen (M.A.)“ vor. Ab dem Wintersemester 2022/23 wird er an der Hochschule Nordhausen in Thüringen angeboten. Dieser Studiengang richtet sich an Absolvent*innen des Bachelorstudiums Soziale Arbeit, aber auch an Angehörige anderer akademischer Abschlüsse. Ebenfalls wird berufliche Praxis von mindestens einem Jahr in einem entsprechenden Arbeitsfeld vorausgesetzt. In der Studiengangsbeschreibung steht klar der Anspruch formuliert, eine Verbindung aus Menschenrechtsbildung, Gedenkstättenpädagogik und Sozialer Arbeit herzustellen und speziell für diesen Bereich geschultes Personal auszubilden (vgl. Hochschule Nordhausen 2021). Unter allen Master- Studiengängen für Soziale Arbeit an Hochschulen in Deutschland gibt es keine weiteren Studiengänge, die konkret im Titel historisch-politische Bildung/ Gedenkstättenpädagogik führen. Universitäten werden in dieser Arbeit nicht berücksichtigt, sodass dazu keine Aussage getroffen werden kann.

Individuell können natürlich schon im Bachelorstudium Seminare, spezielle Winter- und Sommerakademien, Praktika oder (international) ehrenamtliche Arbeitseinsätze zur Gedenkstättenpädagogik absolviert werden. Ob dies deutschlandweit an Hochschulen angeboten beziehungsweise gefördert wird, wäre eine Fragestellung für eine weitere Forschungsarbeit.

6.4 Historisch-politische Bildungsarbeit im Studium an der Hochschule Neubrandenburg

Als Studentin der Sozialen Arbeit an der Hochschule Neubrandenburg hatte ich viele Möglichkeiten mich mit historisch-politischer Bildungsarbeit zu beschäftigen. Ein Beweis dafür stellt die vorliegende Arbeit dar. Im Folgenden soll aufgeführt werden, wie diese Verknüpfung der Lehre Sozialer Arbeit und Gedenkstättenpädagogik im Bachelorstudium Soziale Arbeit und darüber hinaus gelingt.

Schon im ersten Semester wurde ich durch insgesamt vier Sitzungen in Vorlesungen und Seminaren für die Rolle der Sozialen Arbeit im NS-Regime sensibilisiert. Dabei wurden regionale Orte der NS-Gewalt in Neubrandenburg, Neustrelitz, Alt-Rehse, Ravensbrück und Barth angesprochen.

Durch die seit 2017 bestehende Professur für Migrationsgesellschaft und Demokratiepädagogik, die Prof.'in Dr.'in Júlia Wéber inne hat, gelangen viele Themen

der demokratischen Bildungsarbeit in Verknüpfung zur Migrationsgesellschaft in das Lehrangebot des Fachbereichs Soziale Arbeit Bildung und Erziehung (SBE). Zu diesen Angeboten zählen auch gedenkstättenpädagogische Lehrveranstaltungen. Beispielsweise konnte das vertiefende Praxismodul (PR 2) im fünften und sechsten Semester zu folgenden Themen ausgewählt werden: „Professionsethik sozialer Berufe – Zugänge historisch-politischer Bildungsarbeit/Demokratie adé?“ und „Kindheiten und Vulnerabilität – demokratie- und kulturpädagogische Zugänge“. Beim zweiten Angebot wurden regionale Biographien von Rom*nja und Sinti*zze aus der Zeit zwischen 1933-1945 in den Blick genommen sowie Einblicke in Fluchtmigrationsbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern.

Es wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Exkursionen unter der Leitung von Prof.'in Dr.'in Júlia Wéber und Dr. Constanze Jaiser angeboten. Eine kurze Auswahl: „Migration nach Europa, der Fall Griechenland“ mit Thematisierung der Besetzung durch die Nationalsozialist*innen und der Verfolgung und Ermordung der jüdischen Bevölkerung (Thessaloniki, 2019), „Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwerpunkt Antiziganismus- und Antisemitismuskritik“ (Budapest, 2020) sowie Exkursionen zum gleichen Thema nach Berlin. Ziel der Exkursionen ist es sowohl historische Zusammenhänge aufzuzeigen, als auch die Gegenwart zu beleuchten. Dabei werden Akteur*innen der Sozialen Arbeit, Hochschulen und Universitäten, Museen und weitere Bildungseinrichtungen vor Ort besucht und sich mit ihnen vernetzt. Exkursionen in der Region, beispielsweise zur ehemaligen „Führerschule der deutschen Ärzteschaft“; heute Erinnerungs-, Bildungs- und Begegnungsstätte (EBB) in Alt Rehse, oder zum Wolhynier Umsiedlermuseum in Linstow gehören ebenso zum Lehrangebot.

Aber auch im regulären Lehrbetrieb werden durch die Lehrbeauftragte Constanze Jaiser Seminare, Vorlesungen, Betreuung von Forschungs- und Abschlussarbeiten mit dem Schwerpunkt historisch-politische Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus und die Geschichte der Sozialen Arbeit in diesem Zusammenhang angeboten. Als Leiterin des regionalgeschichtlichen Projekts zeitlupe – Stadt.Geschichte & Erinnerung geht sie darüber hinaus unterschiedliche Kooperationen mit Lehrenden und Studierenden ein.

Nicht nur zwischen dem Fachbereich SBE bestehen Verbindungen mit gedenkstättenpädagogischen Projekten. Die Hochschule Neubrandenburg arbeitet seit Jahren mit der Erinnerungs-, Bildungs- und Begegnungsstätte Alt Rehse (EBB), die ehemalige „Führerschule der deutschen Ärzteschaft“ war, zusammen. Seit Mai 2021 gibt es für diese Arbeit einen offiziellen Kooperationsvertrag zwischen der EBB und der Hochschule Neubrandenburg. In Bezug auf die Thematik des Ortes gibt es gemeinsame Lehrangebote und wissenschaftlichen Austausch zwischen dem Fachbereich Gesundheit,

Pflege, Management (GPM) und dem Fachbereich SBE. Im Dezember 2020 wurde, dank des jahrelangen Engagements von Júlia Wéber, außerdem ein Kooperationsvertrag mit der Regionalen Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Mecklenburg-Vorpommern geschlossen. Teil der RAA ist unter anderem das Projekt zeitlupe – Stadt.Geschichte & Erinnerung mit seinen Angeboten zur historisch-politischen Bildung.

Im Rahmen „Dritte Mission“ soll in der Hochschule generiertes Wissen nach außen in die Region getragen werden. Ein Projekt davon sind die "Vorlesungen an besonderen Orten". Hier halten Lehrende der Hochschule für alle Interessent*innen an bedeutenden Orten in der Region eine Vorlesung. Nicht selten werden auch hier historisch-politische Perspektiven aufgezeigt. Auch dazu vier Titel der vergangenen zwei Jahre: "Ehrenmal für die Kämpfer gegen Reaktion und Faschismus – Gestern. Heute. Morgen" (Oststadt, Neubrandenburg), "Waldleben, Lütten Klein, und Neubrandenburg? — Friedliche Revolution und der Zerfall von Ordnungen?" (Stadtarchiv Neubrandenburg), "Erinnern und Gesundheit: Pflege im dritten Reich — Ethische Fragestellungen gestern und heute" (EBB, Alt-Rehse), "Erinnern und Demokratie — Das KZ im Wald bei Neubrandenburg" (Nemerower Holz, Neubrandenburg) (Hochschule Neubrandenburg 2021). Dokumentationen der Vorträge können auf der Webseite der Hochschule Neubrandenburg www.hs-nb.de unter dem Reiter Dritte Mission/Vorlesung an besonderen Orten eingesehen werden. Eine weitere Veranstaltung stellte die Projektwoche „30 Jahre friedliche Revolution – Quo vadis Demokratie“ mit Beiträgen aus vielen Fachbereichen der Hochschule Neubrandenburg und externen Vortragenden im November 2019 dar. Darüber hinaus wurde die Wanderausstellung „Wir* hier! Lesbisch, schwul und trans* zwischen Hiddensee und Ludwigslust“ mit Vorträgen, Lesungen und Führungen 2019 in die Hochschule Neubrandenburg gebracht. Dies wurde von Studierenden im Rahmen ihres Praxismoduls unter Leitung von Claudia Steckelberg, Professorin für Sozialarbeitswissenschaft an der Hochschule Neubrandenburg, organisiert und durchgeführt. Die Ausstellung beleuchtete u. a. historische Biografien und thematisierte Formen der Abwertung und Verfolgung, die LGBTQI*-Personen in der NS-Zeit erlebten. Schon anhand dieser cursorischen Auflistung wird deutlich, wie erfolgreich und vielseitig solche interdisziplinären Kooperationen sein können.

7. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit begann mit dem Zitat „Von Mölln bis nach Hanau: Erinnern heißt verändern“. Was heißt verändern? Wie kann dies gelingen? Ich trat an mit dem Ziel, einige Fragen in Bezug auf die gängige Erinnerungspraxis und die Vermittlung von Geschichte aufzuwerfen und im Rahmen der Möglichkeiten einer Abschlussarbeit zu

beantworten. Erinnern kann eine politische Handlung sein. Es kann eine Haltung sein, mit der sich Personen in der Gesellschaft bewegen. Das Erinnern selbst ist ständigen Veränderungen ausgesetzt. Gegenwärtig wird dies anhand der vielen Menschen deutlich, die fordern, dass Geschichten neu erzählt wird und so Veränderungen herbeiführen.

Es ist deutlich geworden, dass innerhalb der Geschichtsschreibung Machtstrukturen wirken; das Konstrukt der Nation ist in dieser Hinsicht wichtig, um ein „Wir“ und „die Anderen“ zu erzeugen. Aber: „Wenn die Gesellschaft als eine Migrationsgesellschaft anerkannt wird, dann ist es eine Aufgabe der politischen Bildung einen Beitrag für eine postnationale Neudefinition sozialer und politischer Zugehörigkeiten zu leisten.“ (Messerschmidt 2019, S. 161). In diesem Sinne kann eine Vernetzung von Sozialer Arbeit und Gedenkstättenpädagogik einen wichtigen Beitrag leisten. Denn es gibt, wie ich aufgezeigt habe, viele Schnittmengen beider Disziplinen, die sich gegenseitig befruchten. Vielleicht bieten aktuelle geschichtsrevisionistische Äußerungen und Verschwörungserzählungen zur Corona-Pandemie, die zeitlich zusammenfallen mit Bewegungen gegen Rassismus, ein Fenster der Möglichkeiten zum interdisziplinären Austausch und Vernetzung. Eine theoretische wie praktische Verortung der Gedenkstättenpädagogik in der Sozialen Arbeit ist sinnvoll und in Teilen schon Normalität. Zwar ist dies in Rahmenlehrplänen noch nicht explizit wörtlich erfasst, aber die Schnittmengen mit den Anforderungen der Ausbildung zur Sozialen Arbeit sind nicht von der Hand zu weisen. Gedenkstättenpädagogik ist immer auch Menschenrechtsbildung – Soziale Arbeit ist eine Menschenrechtsprofession. In Kapitel vier bis sechs wurden aktuelle rassistische und diskriminierende Strukturen in der Sozialen Arbeit und historisch-politischen Bildungsarbeit thematisiert. Es braucht eine Öffnung für Perspektiven, die bisher nicht gehört wurden, kaum Teil des wissenschaftlichen Diskurses waren. Auf der individuellen Ebene muss eigenes professionelles Handeln kritisch hinterfragt werden. Durch gedenkstättenpädagogische Zugänge, die dazu einladen kritisch auf die Berufsgeschichte zu schauen, können Reflexion und Lernprozesse innerhalb der Sozialen Arbeit angeregt werden. Kontinuitäten des sozialen Ausschlusses können reflektiert, Machtstrukturen analysiert werden. Sensibilisierungen für individuelle Handlungsspielräume innerhalb institutioneller Rahmungen in der Sozialen Arbeit haben einen starken Bezug zu einem „Lernen aus der Geschichte“. Genau hier muss immer wieder neu gefragt und (selbst)kritisch geprüft werden, wie es zu einem staatlich sanktionierten, breit institutionalisierten und in breiten Teilen der beruflichen Ausübung staatlichen Handelns akzeptierten, rassistischen Verfolgungs- und Vernichtungsapparat kommen konnte. Umgekehrt profitiert auch die Gedenkstättenpädagogik von einem Einbezug der Sozialen Arbeit. Professioneller Umgang mit Gruppen, Wissen über soziales Verhalten und Psyche, Lebenswelt- und

Zielgruppenorientierung, Netzwerkarbeit, kommunale Moderation – diese Kompetenzen der Sozialarbeitenden erweitern die Reichweite von historisch-politischer Bildung.

Nicht zuletzt ist die Schaffung von Ausbildungen von „memorial workers“ in Form eines Masterstudiengangs oder einer beruflichen Weiterbildung eine Chance für einen neuen Zweig der Sozialen Arbeit. Dafür müssten aber auch schon Angebote in Bachelorstudiengängen bestehen, um auf diese spezifische Ausbildung aufmerksam zu machen. Diese mit dem Bewusstsein der Migrationsgesellschaft und passenden professionellen Kompetenzen auszustatten, ist eine Investition in die Gegenwart und Zukunft. Denn: Veränderungen sind nötig.

Im vergangenen Sommer kritisierte die sächsische Landesarbeitsgemeinschaft der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, die AG der KZ-Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und das Forum der Landesarbeitsgemeinschaften der Gedenkstätten, Erinnerungsorte und -initiativen in Deutschland scharf das Verhalten des Geschäftsführers der Stiftung Sächsische Gedenkstätten, Siegfried Reiprich. Dieser äußerte sich auf seinem privaten Twitter-Account zu tagesaktuellen Geschehnissen in geschichtsrevisionistischer Weise. So verglich er die Randalen in Stuttgart mit den antisemitischen Novemberpogromen von 1938, in dem er die Ausschreitungen als „Bundeskristallnacht“ bezeichnete. Danach verbreitete er die rassistische Behauptung, dass weiße Menschen in Europa bald einer Minderheit angehören würden. Bereits in der Vergangenheit ist Reiprich mit ähnlichen Äußerungen negativ aufgefallen (vgl. KZ-Gedenkstätte Neuengamme 02.07.2020). Dies wirft die Frage auf: Wer arbeitet eigentlich in Gedenkstätten; wer leitet sie und wer repräsentiert sie? Dies konkret in einer Studie herauszufinden erachte ich als einen wichtigen Schritt zur aktuellen Betrachtung der historisch-politischen Bildung. Um sich in diesen Diskurs einzubringen, sollten Fachbereiche der Sozialen Arbeit die Ausbildung fachlich versierter Sozialarbeiter*innen ermöglichen bzw. ausbauen. Die Weiterentwicklung der historisch-politischen Bildung in der Migrationsgesellschaft kann auch eine Aufgabe der Sozialen Arbeit sein.

Weiterhin besteht die übergeordnete „Notwendigkeit, Migration als „eine Grundkonstante menschlicher Existenz“ zu beschreiben und damit einen Beitrag zur Normalisierung des Migrationsdiskurses zu leisten, indem nämlich im Sinne eines republikanischen Staatsbürgerverständnisses die Geschichte der tatsächlich in Deutschland lebenden Menschen in den Blick genommen wird.“ (Georgi 2019, S. 64). Die Geschichte des Nationalsozialismus bietet viele Anknüpfungspunkte zur Auseinandersetzung mit dem Thema Migration. Nicht zuletzt, weil Kriege und Verfolgung, Ausgrenzung von Menschen am neuen Wohnort, gefährliche Fluchtwege und Kriminalisierung auch in der Gegenwart Aspekte von Migrationsgeschichten sind. „Angesichts der sich wandelnden Realität der

deutschen Einwanderungsgesellschaft wird die Notwendigkeit einer Sozialen Arbeit deutlich, die profunde Kenntnisse über jene gesellschaftlichen Bedingungen braucht, die Menschen „migrantisieren“, und die gemeinsam mit den von diesen Prozessen Betroffenen eine erfahrungs- und subjektorientierte Veränderung dieser Bedingungen anstrebt. Eine postmigrantische Perspektive in Wissenschaft wie Praxis, kann zu diesem Verständnis und zu solchen Veränderungen beitragen.“ (Arnold 2018, S. 127). Ein Zugang zu Wissen über gesellschaftliche Bedingungen, die bestimmte Menschengruppen als anders markieren und abwerten zu bieten, ist eine Aufgabe historisch-politischer Bildungsarbeit. Gesellschaftliche Ausschlusspraktiken anzuklagen und zu verändern ist Aufgabe der Sozialen Arbeit. Diese Perspektiven sollen zusammengedacht werden.

Trotz vieler Ansätze und Bildungsmaterialien sind die Ansätze einer inklusiven Erinnerungskultur noch kaum in Rahmenlehrpläne von Schulen oder Konzepten von Gedenkstätten eingebunden. Auch wurde deutlich, dass routinierte Verfahrensweisen in Bezug auf heterogene Migrationsgesellschaft und Geschichte noch nicht vorzuweisen sind (Lücke 2016, S. 365). Um das Thema in eine Selbstverständlichkeit zu bringen, braucht es weitere Forschung, Ideen, das Teilen von Praxiserfahrungen, Publikationen, Tagungen, Studiengänge u.v.m. Natürlich benötigt dies Zeit und gesellschaftliche Diskurse, über übergeordnete Themen wie beispielsweise die Konstruktion von Zugehörigkeiten. Denn eine gesellschaftliche Anerkennung der Migrationsgesellschaft weitet den Blick für eine vielfältige historisch-politische Bildungsarbeit.

8. Quellenangaben

Agentur für Bildung -Geschichte, Politik und Medien e. V. (Hrsg.) (2016): Ergebnisse der Tagung #ERINNERN_KONTROVERS und Empfehlungen für weitere Diskussionen. URL: [https://erinnern.hypotheses.org/]. (Zugriff vom 28.04.21).

Amnesty International (28.02.2017): Glossar für diskriminierungssensible Sprache. [Webseite] URL: [https://www.amnesty.de/2017/3/1/glossar-fuer-diskriminierungssensible-sprache] (Zugriff vom 18.04.2021).

Arnold, Sina (2018): Jenseits von Kultur und Nation. Das 'Postmigrantische' und seine Konsequenzen für sozialarbeitswissenschaft und Soziale Arbeit. In: Migration und Soziale Arbeit, 2/2018, S. 123-130.

Attia, Iman (2015): Geteilte Erinnerungen. Global- und beziehungsgeschichtliche Perspektiven auf Erinnerungspolitik. In: Attia, Iman; Köbsell, Swantje; Prasad, Nivedita (Hrsg.) (2015): Dominanzkultur reloaded, Bielefeld. transcript Verlag, S. 75-88.

Attia, Iman; Rothberg, Michael (2018): Multidirectional Memory und Verwobene Geschichte(n). Ein Gedankenaustausch. In: Neue Rundschau, Jahrgang 129, Heft 2, S. 92-105.

Augstein, Jacob; Foroutan, Naika (2017): Stolpersteine. Rückt der Holocaust durch den Zuzug von Migranten und das Verschwinden der Zeitzeugen in die Ferne? Oder doch eher durch eine falsche Erinnerungspolitik? Ein Briefwechsel. In: Der Freitag. Online URL: [https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/stolpersteine] (Zugriff vom 18.04.2021).

Benz, Wolfgang (Hrsg.) (1990): Legenden Lügen Vorurteile. Ein Lexikon zur Zeitgeschichte. Verlag Moos & Partner, München.

Blank, Beate; Gögercin, Süleman; Sauer, E. Karin; Schramkowsk (2018): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft – Eine Einführung. In: Blank, Beate; Gögercin, Süleman; Sauer, E. Karin; Schramkowski (Hrsg.) (2018): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Springer Verlag. Wiesbaden, S.1-6.

Burren, Susanne; Böhnel, Martin; Le Breton, Maritza; Porta, Celestina (2020): Internationalisierung der Hochschule aus postkolonialer Perspektive. In: Migration und Soziale Arbeit, 2/2020, S. 161-167.

DBSH (2016): Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit. URL: [https://www.dbsh.de/fileadmin/redaktionell/bilder/Profession/20161114_Dt_Def_Sozialer_Arbeit_FBTS_DBSH_01.pdf] (Zugriff vom 10.05.2021).

DGSA (2016): Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit. URL: [https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf] (Zugriff vom 10.05.2021).

Ehricht, Franziska, Gryglewski, Elke (2010): Geschichten teilen. Dokumentenkoffer für eine interkulturelle Pädagogik zum Nationalsozialismus. In: Mischok, Andreas (Hrsg.) (2010): „Schwierige Jugendliche gibt es nicht...! Historisch-politische Bildung für ALLE“. Projekte zur Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus für besondere Zielgruppen.

Bildungsvereinigung ARBEIT UND LEBEN Niedersachsen Ost gGmbH Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Gewalt, S. 221-243.

Ellerbrock, Klaus-Martin (2019): Vorwort. In: Greenhouse Gardella, Lorrie (2019): Louis Lowy. Lehren aus dem Holocaust - Sozialarbeit unter extremen Bedingungen. Freiburg im Breisgau. Lambertus-Verlag, S. 7-15.

Fava, Rosa (2021): „Migrantenkinder“ und „Wir“: „Othering und Selbstkonstruktion im Diskurs über Erinnerungspädagogik in der Einwanderungsgesellschaft. In: Kaya, Z. Ece; Rhein, Katharina (Hrsg.) (2021): Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzungen. Beltz Juventa. Weinheim, S. 206-217.

Foroutan, Naika; İköz, Dilek (2016): Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016): Handbuch Migrationspädagogik. Beltz Verlag. Weinheim, S. 138-151.

Fritz Bauer Institut (2019): Verunsichernde Orte. Weiterbildungsangebot zur Gedenkstättenpädagogik. [Eintrag auf Webseite]. URL: [<https://www.fritz-bauer-institut.de/verunsichernde-orte>] (Zugriff vom 29.05.21).

Führer, Susanne; Terkessidis, Mark (14.09.2019): Demokratie braucht die Erinnerung der Vielen – und den Streit! [Radio Interview]. Deutschlandfunk Kultur. URL: [https://www.deutschlandfunkkultur.de/mark-terkessidis-ueber-den-deutschen-kolonialismus.990.de.html?dram:article_id=458628] (Zugriff vom 20.05.2021).

Geißler, Christian (2010): Inklusive Gedenkstättenpädagogik. Heterogenität und Diskriminierung als Kategorien für die Reflexion und Konzeption pädagogischen Handelns. In: Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.) 2010: Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Brandes & Apsel. Frankfurt am Main, S. 70-76.

Geißler-Jagodzinski, Christian; Pukajlo, Anna; Rathenow, Hans-Fred, Spahn, Thomas (2009): Lernen für die Gegenwart. Ein Ausblick. In: Bundeszentrale für politische Bildung 2009: Dossier: Geschichte begreifen. URL: [<https://www.bpb.de/lernen/projekte/geschichte-begreifen/>] (Zugriff vom 20.04.21), S.9-14.

Georg-Eckert-Institut - Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (2021): Zwischentöne. Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer URL: [[https:// www.zwischentoene.info/themen.html](https://www.zwischentoene.info/themen.html)] (Zugriff vom 29.05.21).

Georgi, Viola B. (2019): Historisch-politische Bildung im Zeichen von Globalisierung geschichtskulturellen Wandel und migrationsgesellschaftlicher Diversität. Ihre Bedeutung für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In: Knigge, Volkhard; Steinbacher, Sybille (Hrsg.) (2019): Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrungen des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-) Migrationsgesellschaft. Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte Bd. 17. Wallstein Verlag. Göttingen, S. 51-78.

Gögercin, Süleyman (2018): Migration und migrationsbezogene Soziale Arbeit in Deutschland. Ein historischer Überblick. In: Blank, Beate; Gögercin, Süleman; Sauer, E.

Karin; Schramkowski (Hrgs.) (2018): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder Springer Verlag. Wiesbaden, S.31-41.

Greenhouse Gardella, Lorrie (2019): Louis Lowy. Lehren aus dem Holocaust - Sozialarbeit unter extremen Bedingungen. Freiburg im Breisgau. Lambertus-Verlag.

Gryglewski, Elke (2015): Gedenkstättenarbeit in der heterogenen Gesellschaft. In: Gryglewski, Elke; Haug, Verena; Kößler, Gottfried, Lutz, Thomas; Schikorra, Christa (Hrgs.) (2015): Gedenkstätten Pädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Monopol Verlag. Berlin, S. 166-178.

Gryglewski, Elke (2019): Erfahrungen mit Vielfalt im (gedenkstätten-)pädagogischen Alltag. In: Knigge, Volkhard, Steinbacher, Sybille (Hrsg.) (2019): Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrungen des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-) Migrationsgesellschaft. Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte Bd. 17. Wallstein Verlag. Göttingen, S. 79-97.

Gryglewski, Elke / Siebeck, Comelia (Hrsg.) (2018): Passagen, Brüche, Perspektiven. Flucht historisch denken lernen. Eine Dokumentensammlung. Berlin. Haus der Wannsee-Konferenz.

Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2021): Duman, Newroz; Arslan, İbrahim (19.02.2021): Von Mölln bis nach Hanau: Erinnern heißt verändern. Denkschrift. URL: [<https://heimatkunde.boell.de/de/2021/02/19/von-moelln-bis-nach-hanau-erinnern-heisst-veraendern>] (Zugriff vom 19.04.2021).

Hirschfeld, Uwe (2013): Kann man Gedenkstättenpädagogik lernen? In: Nikolai, Werner; Schwendemann, Wilhelm (Hrsg.) (2013): Gedenkstättenarbeit und Soziale Arbeit. Lit Verlag, Münster, S. 23-32.

Hochschule Neubrandenburg (2021): Vorlesungen an besonderen Orten. [Webseite]. URL: [<https://www.hs-nb.de/?id=53447>] (Zugriff vom 04.06.2021).

Hochschule Nordhausen (2021): Gedenkstättenarbeit und Menschenrechtsbildung in sozialen Berufen (M.A.). Weiterbildender Masterstudiengang. Webseite der Hochschule Nordhausen. URL: [<https://www.hs-nordhausen.de/studium/wiso/gameb/>] (Zugriff vom 04.06.2021).

Jaff, Sham; Jabarine, Alena (11.02.2021): 190220 – Ein Jahr nach Hanau. Folge 1: Der Abend des 19. Februar 2020 [Podcast]. URL: [<https://open.spotify.com/show/0Z2UJwgGfDnXrIhJpefINW>] (Zugriff vom 20.04.2021).

Jüdische Allgemeine (17.11.2020): Der »antivirale Schutzwall« und der Judenstern. In: Jüdische Allgemeine. URL: [<https://www.juedische-allgemeine.de/politik/der-antivirale-schutzwall-und-der-judenstern/>] (Zugriff vom 05.05.2021).

Kamil, Omar (2019): Verknüpfte Gedächtnisse: zum Antisemitismus bei arabischen Migranten und Migrantinnen in Deutschland. In: Knigge, Volkhard; Steinbacher, Sybille (Hrsg.) (2019): Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrungen des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-) Migrationsgesellschaft. Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte Bd. 17. Wallstein Verlag. Göttingen, S. 131-154.

Knigge, Volkhard (2019): Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrungen des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-) Migrationsgesellschaft. Ein Problemaufriss. In: Knigge, Volkhard; Steinbacher, Sybille (Hrsg.) (2019): Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrungen des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-) Migrationsgesellschaft. Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte Bd. 17. Wallstein Verlag, Göttingen, S. 14-31.

Knigge, Volkhard; Steinbacher, Sybille (2019): Editorial. In: Knigge, Volkhard; Steinbacher, Sybille (Hrsg.) (2019): Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrungen des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-) Migrationsgesellschaft. Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte Bd. 17. Wallstein Verlag, Göttingen, S. 7-13.

Kößler, Gottfried (2019): Wessen Perspektive? Welche Erzählung? Die Entdeckung des Anderen im historisch-politischen Lernen seit 1990. In: Knigge, Volkhard; Steinbacher, Sybille (Hrsg.) (2019): Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrungen des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-) Migrationsgesellschaft. Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte Bd. 17. Wallstein Verlag, Göttingen, S.35-50.

Kößler, Gottfried; Schmidt, Sophie (2020): Lernen über den Holocaust in der heterogenen Gesellschaft. In: Bildung und Erziehung 2020 Jg. 73, Heft 3, S. 212-225.

KZ-Gedenkstätte Neuengamme (02.07.2020): Untragbare Äußerungen des amtierenden Geschäftsführers der Stiftung Sächsische Gedenkstätten müssen Konsequenzen haben. [Pressemitteilung] URL: [<https://www.kz-gedenkstaetteneuengamme.de/nachrichten/news/untragbare-aeusserungen-des-amtierenden-geschaefsfuehrers-der-stiftung-saechsische-gedenkstaetten-muessen-konsequenzen-haben/>] (Zugriff vom 04.06.2021).

KZ-Gedenkstätte Neuengamme (2019): Verflechtungen - Koloniales und rassistisches Denken und Handeln im Nationalsozialismus. Voraussetzungen – Funktionen – Folgen. Neuengammer Studienhefte 5, der KZ-Gedenkstätte Neuengamme in Zusammenarbeit mit der Universität Augsburg und der Universität Hamburg.

Lücke, Martin (2016): Erinnerungsarbeit. In: Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016): Handbuch Migrationspädagogik. Beltz Verlag. Weinheim, S. 356-371.

Messerschmidt, Astrid (2019): Rassismus- und antisemitismuskritische Geschichtsvermittlung im Kontext von vielfältigen Zugehörigkeiten. In: Knigge, Volkhard; Steinbacher, Sybille (Hrsg.) (2019): Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrungen des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-) Migrationsgesellschaft. Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte Bd. 17. Wallstein Verlag, Göttingen, S. 155-172.

Midinet-Horst, Judit (15.11.2020): Querdenker-Demo in Karlsruhe: Elfjähriges Mädchen vergleicht sich mit Anne Frank. In: Badische Neuste Nachrichten. URL: [<https://bnn.de/karlsruhe/karlsruhe-stadt/querdenker-demo-in-karlsruhe-elfjaehriges-maedchen-vergleicht-sich-mit-anne-frank/>] (Zugriff vom 05.05.2021).

Miphgasch/Begegnung e.V., Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz (2009): GeschichteN teilen – Ein Dokumentenkoffer für eine interkulturelle Pädagogik zum Nationalsozialismus.

Naika Foroutan (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld. transcript Verlag.

Nickolai, Werner; Schwendemann, Wilhelm (2013): Einleitung. In: Nickolai, Werner; Schwendemann, Wilhelm (Hrsg.) (2013): Gedenkstättenarbeit und Soziale Arbeit. Lit Verlag, Münster., S. 15-19.

Ogette, Tupoka (2020): exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen. UNRAST-Verlag, Münster.

Plamper, Jan (2019): Das neue Wir. Warum Migration dazugehört. Eine andere Geschichte der Deutschen. S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.

Ritscher, Wolf (2013): Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit. In: Nickolai, Werner; Schwendemann, Wilhelm (Hrsg.) (2013): Gedenkstättenarbeit und Soziale Arbeit. Lit Verlag, Münster, S. 33-49.

Roig, Emilia (2021): Why we matter. Das Ende der Unterdrückung. Aufbau Verlag. Berlin.

Schäfer, Peter; Bartosch, Ulrich: Arbeitsgruppe Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des Fachbereichstags Soziale Arbeit (FBTS) (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb) URL: [<https://www.fbts-ev.de/qualifikationsrahmen-soziale-arbeit>] (Zugriff vom 10.05.2021).

Spang, Christian W. (2011): Die Deutsche Gesellschaft für Natur- und Völkerkunde Ostasiens (OAG) zwischen den Weltkriegen. In: Pekar, Thomas (Hrsg.) (2011): Flucht und Rettung. Exil im japanischen Herrschaftsbereich (1933-1945). Metropol Verlag. Berlin, S. 65-90.

Statistisches Bundesamt (2021): Personen mit Migrationshintergrund. [Webseite] URL: [<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Methoden/Erlauterungen/migrationshintergrund.html>] (Zugriff 20.04.2021).

Statistisches Bundesamt (28.07.2020): Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2019 um 2,1 % gewachsen: schwächster Anstieg seit 2011. [Pressemitteilung] URL: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/07/PD20_279_12511.html] (Zugriff vom 20.04.2021).

Steinmeier, Frank Walter (2017): Festakt zum Tag der Deutschen Einheit.[Rede]. Bundespräsident.de. URL: [<https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2017/10/171003-TdDE-Rede-Mainz.html?nn=9042446>] (Zugriff vom 14.05.21).

Stövesand, Sabine; Staub-Bernasconi, Sylvia (2018): Menschenrechte in der Sozialen Arbeit – Ein Papiertiger? In: Christian Spatcheck/ Claudia Steckelberg (Hrsg.): Menschenrechte und Soziale Arbeit. Opladen; Berlin; Toronto; Budrich. S. 56- 69.

Theodor W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz. (1966) In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959 – 1969. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. Suhrkamp. Frankfurt am Main, S. 92–109.

Tiðberger, Martina (2020): Soziale Arbeit als weißer* Raum – eine Critical Whiteness Perspektive auf die Soziale Arbeit in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit, Ausgabe 12, S. 95-114.

von Wrochem, Oliver (2019): Historisch-politisches Lernen an Gedenkstätten in transnationaler und globalgeschichtlicher Perspektive. In: Knigge, Volkhard, Steinbacher, Sybille (Hrsg.) (2019): Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrungen des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-) Migrationsgesellschaft. Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte Bd. 17. Wallstein Verlag. Göttingen, S.109-130.